T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA VE ÖNEMSEME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Çiğdem BEKAR KEBAPÇI

İzmir
2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA VE ÖNEMSEME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Çiğdem BEKAR KEBAPÇI

Danışmanlar
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ

İzmir
2016

YEMİN METNİ

"Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme" adlı tezimin tüm bölümlerinin ve her aşamasının tarafımca hazırlandığına, hiçbir şekilde intihale düşmediğime, alıntıladığım her eseri usulüne uygun olarak kaynak gösterdiğime, araştırmanın her aşamasında bilimsel etik ilkelerine uygun hareket ettiğime onurum üzerine yemin ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çiğdem BEKAR KEBAPÇI

İmza:.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İbrahim Şenkin AYDIN .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKEL .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Köksin Güçeklı KOÇ .....

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Çiğdem BEKAR KEBAPÇI Tarafından Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ yönetiminde hazırlanan Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme (An Assesment of Turkish Teachers' Levels of Use of Evaluation Tools) başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "**Yüksek Lisans Tezi**" olarak kabul edilmiştir.

.....
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Danışman

.....
Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKER
Jüri Üyesi

.....
Yrd. Doç. Dr. Gökan Çakıl KOÇ.
Jüri Üyesi

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

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

Adres: Uğur Mumcu Cad.135 Sk. No:5 35150 Buca/İZMİR
Telefon: +90 (232) 440 09 08 - 440 09 11 **Faks:** +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil@deu.edu.tr

TEŞEKKÜR

Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'e,

Onun tüm başarıları, çalışkanlığı, fedakârlığı, azmi ve düşüncelerini örnek almış bir kadın olarak eşit haklara ve daha özgür bir hayata sahip olmamın öncüsü ve sağlayıcısı olduğu, "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir." sözünün devamında söylediği "İlim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalâlettir." sözüyle bilime olan tutku ve inancımı ateşlediği için

Anneme,

Başarımın her damlasındaki teşvik, azim ve katkıları, bitmek tükenmek bilmeyen sabrı, maddi ve manevi her konuda desteği, bana olan koşulsuz sevgisi ve sonsuz inancı, tüm bunların ötesinde varlığı ve var olma sebebim olduğu için

Oğluma,

Tüm bu süreçte anlayış ve iyi niyet gösterdiği, dua ve güzel dileklerini benden esirgemediği, usanmadan ve sıkılmadan yanımda oturarak beni izlediği için

Eşime,

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programına yerleşmem, öğrenimim boyunca ders ve tez aşamalarında maddi ve manevi desteği, veri toplama sürecinde yardımları, tez yazımım süresince sabrı ve anlayışı için

Tüm öğretmenlerim ve hocalarıma,

Bugüne ulaşıncaya dek kişiliğim ve başarılarıma olan katkıları, olumsuz davranışlarıma gösterdikleri sabır ve anlayışları, olumlu davranışlarıma yönelik teşvik ve destekleri, yetenek ve becerilerimin farkında olmamı sağladıkları için

Tüm içtenliğim, en derin sevgi ve saygılarımla teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Tablo Listesi	i
Şekil Listesi	iv
Özet	v
Abstract	vi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Tümcesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Sayıltı	6
1.7. Tanımlar	6
1.8. Konuyla İlgili Kuramsal Temel	8
1.9. Kısaltmalar	26
BÖLÜM II	27
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	27
BÖLÜM III	41
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Aracı	45
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	51
BÖLÜM IV	53
4. BULGULAR VE YORUMLAR	53

4.1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araçlarından hangilerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?	53
4.2. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?	55
4.3. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	65
4.4. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?	70
4.5. Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araçlarından hangilerine hangi düzeyde önem vermektedirler?	76
4.6. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme düzeyleri hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?	78
4.7. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	87
4.8. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme düzeyleri ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?	92
4.9. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme ve kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	98
BÖLÜM V	100
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuçlar	100
5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Araç, Yöntem ve Teknikler	101
5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları	102
5.1.2.1. Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım	103

Sıklıkları	
5.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları	104
5.1.2.3. Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları	104
5.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri	105
5.1.3.1. Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri	105
5.1.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri	106
5.1.3.3. Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri	106
5.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım ve Önemseme Düzeyleri Arasındaki İlişki	107
5.2. Tartışma	107
5.3. Öneriler	109
Kaynakça	110
Ekler	119
EK 1. Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Anketi	120
EK 2. Araştırma İzin Onay Belgeleri	122

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	Değerlendirme Çeşitleri	14
Tablo 2	Değerlendirme ve Test Çeşitleri	19
Tablo 3	Araştırma Örnekleminin Dağılımı	43
Tablo 4	Kullanım Düzeyi Boyutunda Anketin İstatistiksel Güvenirliği	46
Tablo 5	Kullanım Düzeyi Boyutunda Anketin Maddelerinin Başlıklar Halinde İstatistiksel Güvenirlikleri	47
Tablo 6	Önemseme Düzeyi Boyutunda Anketin İstatistiksel Güvenirliği	48
Tablo 7	Önemseme Düzeyi Boyutunda Anketin Maddelerinin Başlıklar Halinde İstatistiksel Güvenirlikleri	49
Tablo 8	Kullanım Sıklığı Normallik Testi	51
Tablo 9	Önemseme Düzeyi Normallik Testi	51
Tablo 10	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığı	53
Tablo 11	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı	55
Tablo 12	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı	57
Tablo 13	Türkçe Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklıklarının Sıra Ortalamaları	59
Tablo 14	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı	65
Tablo 15	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç,	65

	Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı	
Tablo 16	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları	67
Tablo 17	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı	70
Tablo 18	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Kullanım Sıklığının Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı	71
Tablo 19	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklıklarının Sıra Ortalamaları	72
Tablo 20	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyi	76
Tablo 21	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı	78
Tablo 22	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı	79
Tablo 23	Türkçe Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Sıra Ortalamaları	80
Tablo 24	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeylerinin	87

	Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı	
Tablo 25	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı	87
Tablo 26	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Önemseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları	89
Tablo 27	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı	92
Tablo 28	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı	93
Tablo 29	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları	94
Tablo 30	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Arasındaki İlişki	98
Tablo 31	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarından Her Birini Önemseme ve Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki	98

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1	Değerlendirme Üçgeni	12
Şekil 2	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı	56

ÖZET

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeylerine yönelik bir değerlendirmedir. Öğretmenlerin mevcut programlardaki ölçme değerlendirme anlayışına uyumlarını açıklayabilmesi açısından araştırma önem taşımaktadır.

Araştırma öncesinde kaynak taraması yapılmış, günümüz ölçme değerlendirme anlayışı çerçevesinde literatür oluşturulmuştur. Bu literatürden yola çıkılarak ve uzman görüşlerinden yararlanılarak "Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Anketi" hazırlanmıştır. Ölçme aracı yoluyla sağlanan verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımıyla yapılmıştır.

Araştırmada ele alınan alt problemler kıdem yılı, cinsiyet ve ölçme değerlendirme eğitimi bağımsız değişkenleri açısından nicel yaklaşımla irdelenmiş, bulguların açıklanması ve yorumlamasında nicel yöntemlere başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarının tamamını kullandıkları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Eğitim, ölçme, değerlendirme, ölçme değerlendirme, Türkçe öğretmeni

ABSTRACT

This research is an assessment related to grades of Turkish teachers using and heeding the measurement evaluation tools. The research is important to explain the teachers' adaptation of measurement evaluation mentality in current programmes.

Before research made source review, within current measurement evaluation mentality framework the literature formed. By this literature prepared and expert opinions "The Measurement Evaluation Tools, Methods and Techniques Survey". The statistical analysises of data which the measurement tools applying to the Turkish teachers twice time was made by IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programmes help.

The sub problems that is under debate in research years of seniority, gender, and measurement assessment education arguments have been analyzed in terms of the approach with quantitative arguments to examined by quantitative approach, for disclosure of evidence and interpretation applied to the quantative methods.

It was seen in the results of research Turkish teachers are using all of the measurement tools.

Keywords: Education, measurement, evaluation, measurement evaluation, Turkish teacher

BÖLÜM I.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıltı, tanımlar ve konuyla ilgili kuramsal temel yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkçe öğretmenleri ortaokullar (önceki adıyla ilköğretim ikinci kademe okulları) bünyesinde görev almaktadırlar. Çifci (2011)'nin bulguları doğrultusunda başlangıçtan bugüne Türkçe Öğretmenliği programlarının durumu şu şekilde özetlenebilir:

1982 yılından itibaren öğretmenlerin eğitimi Yükseköğretim Kurulu, eğitim enstitüleri ve üniversiteler, istihdamı ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Ülkemizde Türkçe Öğretmenliği lisans programı ilk olarak 1989'da Gazi Üniversitesi bünyesinde açılmıştır. 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu, Dünya Bankası destekli bir proje ile yabancı uzmanların danışmanlığında, eğitim fakültelerinin öğretim programlarında birliği sağlamak ve bu kurumları çağdaş hale getirmek amaçlarıyla eğitim programlarını düzenledi. Bu düzenleme sırasında Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği birbirinin yan alanı kabul edildi. 1997 programı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerine ölçme değerlendirme eğitimi dördüncü yarıyılda öğretimde planlama ve değerlendirme dersi bünyesinde verilmeye başlandı. 2006 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı'nda ise altıncı yarıyılda verilmek üzere ölçme ve değerlendirme dersi adını aldı.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenliği programı mezunlarından istihdamı 1993 yılından itibaren sağlanmaya başlamıştır. Buna rağmen zaman

zaman branş değişikliği, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerin mezunlarının istihdamı vb. uygulamalarla okullarda Türkçe öğretmenliği görevini sürdüren öğretmenler farklı branşlardan mezun olarak bu göreve getirilmişlerdir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7 ve 8. Sınıflar) bağımsız bir Ölçme Değerlendirme bölümüne yer verilmiştir. Klasik tek boyutlu ölçme değerlendirme anlayışı, yerini çok boyutlu çağdaş ölçme değerlendirme anlayışına bırakmıştır. Yalnızca öğretimin sonunda yapılan değerlendirme yerine, öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde, öğretim sürecinin sonunda yapılacak değerlendirmelere yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme öğretmen odaklı olmaktan çıkarılmış, öğrenci merkezli hale getirilmiştir. Bunun gerçekleşmesinde çoklu ölçme araçlarının kullanılması gereği doğmuş, programda bu araçlar maddeler halinde açıklanmıştır. Programın yürütücüsü Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme anlayışını kullanma ve önemseme düzeyleri araştırmamızın özünü oluşturmuştur.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme başlığı altında ayrı bir bölüm yer almaktadır. Burada ölçme değerlendirme süreç olarak ele alınmış, bu süreçte öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmaması ve sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğunun unutulmaması gereği vurgulanmıştır. Söz konusu program, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, neyi bildiklerini belirlemeye yarayan süreç olarak görmektedir.

Türkçe öğretiminde dinleme / izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarının her biri için

ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme işlemleri uygulanmakta, Türkçe Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006)'nda bu işlemlere yer verilmektedir. Buna göre, Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme çalışmaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

MEB (2006)'e göre Türkçe dersinde uygulanan çoklu değerlendirme sistemi, değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrencinin birlikte katılmasına dayanmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılmasının yararlı olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların çeşitliliği arttıkça öğrencinin ön bilgileri, öğrenme stili, zorlukları, ilgisi, başarısı vb. konularda daha gerçekçi veriler elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğrenme alanlarının her birine göre ölçme değerlendirme işlemleri şu şekilde açıklanabilir:

Dinleme / İzlemede Ölçme Değerlendirme: Doğan (2013), **y**apılacak ilk işin, öğrencilerin bu beceriye karşı tutumlarını, davranışlarını, bu beceri hakkındaki bilgi ve becerilerini belirlemek olduğunu; dinleme becerisinin Türkçe dersiyle ilgili sınavlarda yer bulmasının gerekliliğini belirtmiştir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede kısa cevaplı maddeler, açık uçlu maddeler, çoktan seçmeli maddeler, yazım ve çizim içerikli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru – yanlış maddeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, görüşme, tutum ölçekleri, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası araçlarına yer verilebileceğini vurgulamıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin bu araçların ne kadarını ne düzeyde kullandıkları ve önemsedikleri incelenmek istenmektedir.

Okumada Ölçme Değerlendirme: MEB (2006)'de, okuma becerisinde ölçme değerlendirme çalışmalarının okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında yapılmakta olduğu; okuma öncesi ölçme değerlendirmede kavram haritaları, çalışma kâğıtları, drama, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, eğitsel oyunlar gibi çalışmalar yapılabileceği; okuma sırasında ise özetleme, metnin devamının kurgulanması gibi çalışmalara yer verilirken okuma sonunda da okuma becerisi gözlem formları, kelime çalışmaları,

çalışma kâğıtları, grup – öz – akran değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabileceği belirtilmiştir.

Bu doğrultuda okuma öncesi, sırası ve sonrasında Türkçe öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yollarını izledikleri konusunda yeterli düzeyde araştırmaya rastlanamamıştır.

Konuşmada Ölçme Değerlendirme: MEB (2006)'de eğitsel oyunlar, grup –öz – akran değerlendirme formları, drama, konuşma becerisi gözlem formları gibi araçların konuşma sırasında ve sonrasında kullanımları önerilmektedir. Özellikle konuşma öncesi hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin yaklaşımları, konuşma sırasında kullandıkları ölçme değerlendirme araçları bu araştırmada belirlenmek istenmektedir.

Yazmada Ölçme Değerlendirme: Karadağ ve Maden (2013), sürecin başlangıcında, içinde ve sonunda farklı ölçme araçları ile öğrencilerin yazılı ürünlerinin ve farkındalıklarının belirlenmesinin önemini belirtmişler, yazılı anlatımda değerlendirmenin içerik ve biçim özellikleri açısından olmak üzere iki şekilde gerçekleşebileceğine değinmişlerdir. Yazma eğitimi sürecinde, öğrencilerin yazılı ürünlerinde kurallara uyma ve bilgi aktarımından ziyade eleştirel düşünme, yaratıcılık, yorumlama, analiz ve sentez kabiliyeti, ayrıntıları verebilme, farklı anlatım biçimlerini kullanabilme, amaç – sonuç / sebep – sonuç ilişkisi kurabilme gibi özelliklerin aranması gerektiğinin önemine değinmişler; düzeltme işleminin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Dil Bilgisinde Ölçme Değerlendirme: Dil bilgisinde ölçme değerlendirme süreci öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Dolunay (2013), ilk aşamanın öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, tutumları, bilgi durumlarının tespit edilmesi; ikinci aşamanın öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Son aşamada ise başarı testleri, öğrenci ürün dosyalarının kullanılabileceğine değinmiştir. Dolunay (2013), dilbilgisi öğretiminde kullanılabilecek ölçme araçları ve yöntemlerini kısa cevaplı testler,

doğru – yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli sorular, açık uçlu sorular, sözlü sınavlar olarak açıklamıştır.

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin eğitimde günümüz ölçme değerlendirme anlayışını önemseme ve kullanma düzeylerini değerlendirmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama düzeylerini, bu süreçte kullandıkları araç, yöntem ve teknikleri ve bu araçlara ilişkin önemseme düzeylerini belirlemek araştırmamızın amaçları arasındadır.

2006 TDÖP'de ölçme değerlendirmeye ayrı bir bölüm ayrılarak Türkçe öğretmenlerine ölçme değerlendirme sürecinde kılavuzluk etmek amaçlanmıştır.

Eğitim – öğretimde günümüz ölçme değerlendirme yaklaşımı, ürün değerlendirmesinden ziyade öğrenciyi (öğreneni) öne çıkaran, aktif kılan süreç değerlendirmesine odaklanmaktadır. Bu noktada öğretmenlerimizden öğrencilerini daha iyi tanımaları, karar sürecinde onları merkeze almaları beklenmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme sisteminden günümüz anlayışına geçişte öğretmenlerin uyum sorunlarıyla karşılaşıp karşılaşmadıklarını belirlemek, yeni ölçme değerlendirme sistemini önemseme ve kullanma düzeylerini ortaya çıkarabilmek açısından araştırmamız önem taşımaktadır.

1.3. Problem Tümcesi

Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeyleri nedir?

1.4. Alt Problemler

I. Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araçlarından hangilerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
II. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri

a. hizmet yılına,
b. cinsiyete,
c. ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?

III. Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araçlarından hangilerine hangi düzeyde önem vermektedirler?
IV. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme düzeyleri
a. hizmet yılına,
b. cinsiyete,
c. ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?
V. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını önemseme ve kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

1) Bu araştırma, İzmir merkez ilçelerinde 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında MEB bünyesinde Türkçe öğretmenliği görevini yürütmekte olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
2) Araştırma, resmî okullarla sınırlıdır.

1.6. Sayıltı

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.7. Tanımlar

Ölçme: Varlıkları ve varlıkların özelliklerini sayılarla ifade etme (Güneş, 2013). Bir testin sonuçlarına sayıların atanması ya da belirli bir kurala göre değerlendirilmesi (örneğin doğru cevabı saymak, bir yazının belirli bölümleri için ödül puanı) (Linn ve Norman, 2000). Ölçme, geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği

gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2012: 3)

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (kriter veya referans çerçevesi) ile karşılaştırarak, bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2012: 69). Öğrencilerin öğrenmelerinin bilgisini elde etmekte kullanılan bir dizi prosedür içeren (gözlemler, performans ya da proje derecelendirme, kâğıt – kalem testleri) ve öğrenmenin gelişimiyle ilgili değer yargılarını oluşturan genel bir terimdir (Linn ve Norman, 2000).

Değişken: Turgut ve Baykul (2012: 16) incelendiğinde, değişken kavramına kapsamlı olarak yer verildiği görülmektedir. Bir durumdan diğerine farklılık gösteren niteliklere değişken, göstermeyenlere sabit denir. Niteliğin belli bir durumuna karşı getirilen sayı veya sembole değişkenin değeri adı verilir. Değişkenin değerleri sayılarla ifade edilebiliyorsa böyle değişkenlere nicel, semboller veya sıfatlarla ifade edilebiliyorsa nitel değişken denir. Hiçbir değişkene bağlı olmadan farklı değerler alan değişkenlere bağımsız, başka bir değişkene veya değişkenlere bağlı olarak değişik değerler alabilen değişkenlere bağımlı değişken denir. Değişkenin herhangi iki değeri arasında başka bir değer bulunabiliyorsa böyle değişkenlere sürekli değişken, değişkenin herhangi bir yerinde iki değer arasında yeni bir değer bulunmasının mümkün olmadığı değişkenlere süreksiz (kesiksiz) değişken denir (Turgut ve Baykul, 2012: 16).

Bir değişkenin aslında sürekli olmasına rağmen, o değişkenin süreksiz değişken yapısına dönüştürülmesiyle elde edilen değişkenlere yapay süreksiz değişken denir (Tan, 2009).

Büyüköztürk (2012: 3)'te değişkenlerin bir başka sınıflandırması olan denek değişkenleri ve çevresel değişkenlere değinilmiştir:

> Denek değişkenleri, yaş ve boy gibi nicel olabildiği gibi, cinsiyet ve meslek gibi nitel bir değişken de olabilir. Çevresel değişkenler ise izlenilen bir film, düzenlenen bir eğitim programı, pekiştireç, verilen ilaç dozu gibi araştırmacının manipüle edebildiği değişkenlerdir. Bir deneysel çalışmada denekler, çevresel değişkenlerin düzeylerine yansız olarak atanabilirler, ancak denek değişkenlerinin düzeylerine böyle bir atama söz konusu

olamaz. Çünkü denek, örneğin cinsiyeti kız ise kızlar, erkek ise erkekler grubunun doğal bir üyesidir.

Evren: Eğitimle ilgili bir çalışma konusu olan nitelikle ilgili tüm objelere ait ölçme sonuçları kümesidir (Turgut ve Baykul, 2012). Bir araştırmada evren, çalışma kapsamına giren tüm elemanların oluşturduğu gruptur (Tan, 2009).

Örneklem: Evrenden, evreni temsil edecek şekilde belirli yöntemlerle seçilen daha az sayıdaki ölçümlerden oluşturulan veri kümesidir (Turgut ve Baykul, 2012). Örneklemden elde edilen verilerden faydalanarak hesaplanan ölçümlere istatistik denir. Tabii ki bu ölçümlerde (istatistiklerde) her zaman bir hata payı vardır. Bu istatistiklerin gerçek değerine evren değeri (parametre) denir. Parametreler kesin olarak (hatasız bir şekilde) hesaplanamaz, ancak istatistiklerden faydalanarak belirli bir hata payı ile tahmin edilirler (Tan, 2009).

Sınav: Genellikle tüm öğrenciler için benzer koşullarda ve makul sürede uygulanan, bir dizi sorulardan oluşan değerlendirme tipidir (Linn ve Norman, 2000).

1.8. Konuyla İlgili Kuramsal Temel

Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Turgut ve Baykul (2012: 102)'da ölçme değerlendirmenin önemine bilim ve günlük yaşam açısından yaklaşılmıştır:

> Bilimde bir teori kurulurken, önce önsel gözlemlere dayanılarak bir kuramsal yapı oluşturulur. Daha sonra gözlem ve deneylerle bu kuramsal yapıdaki ilişkiler kurulur, test edilir, bu ilişkilerin kurulup test edilmesinde ölçmeden yararlanılır. Ölçme çeşitli bilim dalları için o kadar önemli hale gelmiştir ki o bilim dalına özgü ölçme araç ve yöntemleri geliştirilmiştir. Model kurma çalışmalarında da ölçmeden yararlanılır. Ticarette ve günlük yaşayışımızın hemen her safhasında ölçmeyi kullanırız. Bu nedenlerle ölçme bilimde ve günlük yaşayışımızda önemli bir yer tutar.

Öğretimin olduğu her dönemde kuşkusuz ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuş; kurul kararları, öğretmen görüşleri, sınavlar, portfolyolar ve daha adını sayamayacağımız pek çok araçla öğrenci başarısı ortaya konmaya çalışılmıştır (Başol, 2013. 3).

Temel (2010: 1)'de ölçme değerlendirme, eğitimde bir şart olarak görülmüştür:

> Eğitim bireyin bazı davranışlarını değiştirmek, onda var olmayan bazı davranışları kazandırmak amacıyla yapılır. Verilen eğitimin sonunda bireyin davranışlarında istenen yönde değişiklikler olması beklenir. Uygulanan bir eğitim programının başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesinde yarar vardır. Eğitim devam ederken başarısızlığın ve başarısız öğrencilerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık durumlarının belirlenmesi ileride yapılacak eğitsel etkinliklerin daha gerçekçi bir biçimde planlanmasına yardım eder. Bu da ancak, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkündür

Öğrencilerin kapasitesini ölçmekte rol oynayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerindeki bilgilerinin artırılması ve yeni ölçme değerlendirme yöntemlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri önem kazanmaktadır (Erdal, 2007).

Ölçme ve değerlendirme ile hedef davranışlardan gerçekleşenler ve gerçekleşmeyenler saptanabildiği gibi, hangi konuların yeterince öğrenildiği ve/ veya öğrenilmediği de görülebilir. Ölçme ve değerlendirme yoluyla amaçlar ve hedef davranışlar gözden geçirilip, öğrenci özelliklerine uygun hale getirilebilir; eksik ve yanlış öğrenilenler dikkate alınarak, ileriki dersler planlanabilir. Bu sayede içerikten, yöntemden, ortamdan kaynaklanan olumsuzluklar giderilerek, doğru ve etkili dönütlerle öğrencilere gerekli rehberlik yapılabilir (Temel, 2010: 1).

Ölçme Türleri

Doğrudan ölçme: Ölçülecek özellikleri doğrudan doğruya, araya herhangi bir değişken girmeden gözleyerek yapılan ölçmedir. Buna temel ölçme de denir. Örneğin; metre ile odanın boyunu, terazi ile bir cismin ağırlığını ölçmek; sınıfta bulunan öğrencileri saymak gibi (Temel, 2010: 2).

Dolaylı ölçme: Bir değişkeni başka bir değişken yardımıyla gözleyerek yapılan ölçmedir. Örneğin; öğrenci başarısının sınavlarla ölçülmesi. Öğrencilerin belli bir derste kazanmaları gereken davranışlar doğrudan gözlenememekte, ancak

sorulan sorulara verdikleri cevaplardan bu davranışları ne denli gösterebilecekleri anlaşılmaktadır (Temel, 2010: 2).

Türetilmiş ölçme: İki değişken arasından, bir aritmetik işlemle elde edilen ölçmedir. Örneğin; yoğunluğun ölçümü türetilmiş bir ölçmedir. Cisimlerin kütle hacimleri ölçülür; cismin kütlesi, hacmine bölünürse yoğunluğu bulunur (Temel, 2010: 2).

Ölçme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Beklenen Özellikler

Ölçmede Geçerlik: Bir ölçme aracı, her şeyden önce ölçülecek özelliği tam ve doğru olarak ölçmeli, başka bir özellikle karıştırmadan ölçmelidir: Ölçeğin bu niteliğine geçerlik denir. Geçerlik, testin kullanılış amacına uygun hizmet etme derecesini belirler (Ergin, 1995: 125). Bir ölçme aracının geçerliği incelenirken verilecek karar, o ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni ne derecede ölçebildiği yargısıdır. Geçerlik aslında bu karara ulaşmak için bir kanıt toplama işidir. (Tan, 2009: 159).

Kapsam Geçerliği: Testi oluşturan maddelerin ölçülen davranışlar evrenini temsil etme düzeyi hakkında bir karara varmadır. Başka bir ifadeyle, kapsam geçerliği, bir ölçme aracının hem konu ve davranış boyutuna bakılarak hem de test maddelerinin ölçülmek istenen davranışları ölçmede uygun olup olmadığına bakılarak varılan bir geçerlik yargısıdır (Tan, 2009: 160).

Ölçüt Geçerliği (Tan (2009: 166): Geçerliği çalışılan bir ölçme aracıyla (yordayıcı), geçerli olduğu kabul edilen bir ölçme aracının (ölçüt) aynı deneklere uygulanması sonucu elde edilen ölçümler arasındaki korelâsyondur.

Uyum geçerliği, bir kişinin kriter değişkendeki performansının, o anda ölçmeye konu olan değişkendeki performansını nasıl tahmin ettiğiyle ilgilidir.

Yordama geçerliğinde ise geçerliği çalışılan bir testle (yordayıcı test) daha sonra elde edilecek olan kriter testi puanlarının benzer puanlar verme durumuna göre yordayıcı testin geçerliği hakkında karar verilir.

Yapı Geçerliği (Tan, 2009: 168): Bir testin veya ölçme işleminin teorik bir yapıyı (veya özelliği) ölçüp ölçmediğinin belirlenmesidir. Başka bir ifadeyle, bir ölçme aracının teorik olarak ölçmek istediği yapıyı ölçmeye uygun olup olmadığına dair kanıt toplama çalışmasıdır.

Anlaşılacağı üzere yapı geçerliği çalışması genel olarak hem teori oluşturmada hem de teori test etmede kullanılabilir. Bu teorik yapı ile kastedilen; yaratıcılık, zekâ, kişilik gibi bireylerin doğasında var olan özelliklerdir. Bu teorik yapılar soyut değişken niteliğinde olduklarından ölçülmeleri zordur. Çünkü dolaylı bir şekilde gözlenmeleri gerekmektedir. Günümüzde, istatistiksel olarak bir ölçme aracının yapı geçerliğini çalışmada; açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitleme modeli gibi teknikler kullanılmaktadır.

Görünüş Geçerliği: Bir ölçme aracının, ölçmek istediği değişkeni ne derecede ölçebilir göründüğüdür (Tan, 2009: 169).

Ölçmede Güvenirlik: Bir ölçme aracı ölçtüğü özelliği tutarlı olarak ölçebilmelidir. Aynı şartlar altında tekrarlandığında aynı sonuçları verebilmelidir. Bu ise güvenirlik olarak adlandırılır (Ergin, 1995: 125). Ölçümlerimizde hata az veya ölçümlerimiz gerçeğe yakın oldukça ölçümlerimizin güvenirliği yüksek olur (Tan, 2009: 116).

Güvenirliğin bir anlamı hassasiyet veya duyarlıktır. Duyarlık ölçme aracının daha fazla ayrıntıları ölçebilecek nitelikte olmasıdır. Ölçme aracının daha fazla ayrıntıları ölçebilecek nitelikte olması, ölçümlerimizin gerçeği yansıtma düzeyini arttırır (Tan, 2009:117).

Ölçmede Hata Türleri (Tan, 2009: 119)

Ölçümlerimize, ölçme araçlarından, ölçme araçlarının uygulanması ve puanlanmasıyla ilgili durumlardan, testi alan öğrencilerin bazı özelliklerinden vb. durumlardan dolayı, hata puanları karışmaktadır. Bu hatalar üç grupta toplanabilir:

a) Sabit Hata: Tüm ölçümlerdeki hata miktarının aynı olmasıdır. Başka bir ifadeyle, sabit hata bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatadır.

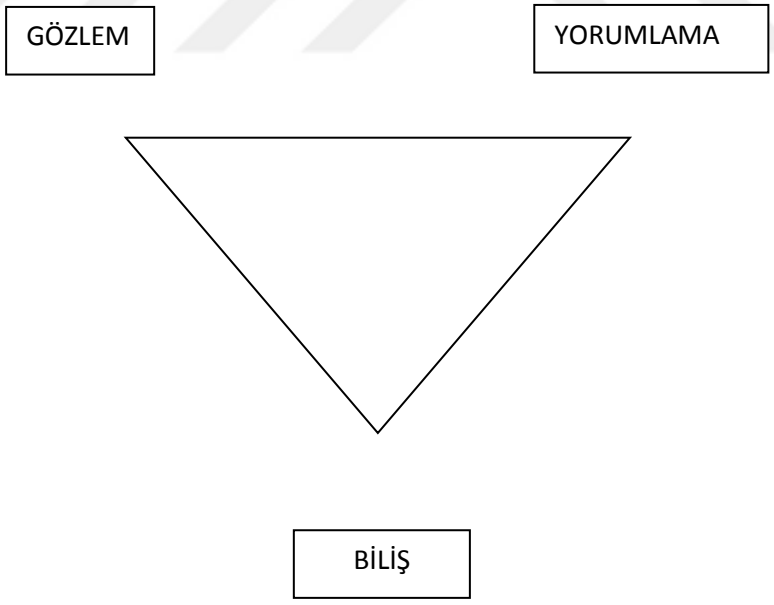
b) Sistematik Hata: Hata miktarının gözlemden gözleme, durumdan duruma, nitelikten niteliğe farklılık göstermesidir. Ölçmede sistematik hata yanlılık olarak da bilinir. Kısaca, sistematik hata; ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye ve ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatadır.

c) Tesadüfî (random) Hata: Tesadüfî hatada yapılan hatanın kaynağı bilinmez. Söz konusu hatanın tesadüfen olduğu varsayılır. Tesadüfî hatanın en önemli özelliği, hatanın hem pozitif hem de negatif yönde olabileceğidir. Tesadüfî hatada bir sistematik yoktur. Bu sebepten dolayı aynı değişkene ait ölçümlerin sayısı arttıkça hata puanlarının ortalaması sıfıra yaklaşır.

Değerlendirme

Şekil 1

Değerlendirme Üçgeni (Glaser, Chudowsky, Pellegrino, 2001)



Glaser, Chudowsky ve Pellegrino (2001), değerlendirmeyi Şekil 1'deki gibi ele almışlardır. Buna göre üçgenin köşesindeki biliş, öğrencilerin bilgiyi nasıl sunduklarına ve bir konu alanında (kesirler gibi) nasıl yetkinlik geliştirdiklerine dair teori ya da inançlar kümesi anlamına gelir. Her değerlendirme aynı zamanda görev

ya da durumların çeşitleri hakkında veya öğrencileri önemli bilgi ve becerileri gösteren şeyler söylemeye, yapmaya ya da yaratmaya teşvik eden bir dizi inançlar kümesine dayanmaktadır. Her değerlendirme gözlemlerden toplanan delilleri yorumlamak için belli varsayımlar ve modellere dayanmaktadır (Glaser, Chudowsky, Pellegrino, 2001).

Howell ve Nolet (2000), değerlendirmeyi bir karar verme (decision) olarak görmekte ve yargılamadan (judgment) ayrı tutmaktadır. Turgut ve Baykul (2012: 357)'da ise her değer yargısına bir değerlendirme süreci sonunda ulaşıldığı, her değer yargısında bir gözlem veya ölçme sonucu, bir ölçüt ve ölçme sonucu ile ölçüt arasında bir işlem olmak üzere üç öğe bulunduğu belirtilmiştir.

Değerlendirme Türleri

Öğrenci performansını değerlendirmenin iki temel yolu vardır (Linn ve Norman, 2000; Göçmen, 2004):

Norm referanslı (bağıl) değerlendirme düzenlenmiş bilinen bir grubun göreli konumu bakımından performansını açıklar (sınıf üyelerinden %90 daha iyi yazma).

Kriter referanslı (mutlak) değerlendirme ise gösterilmiş belli bir performansın değerlendirilmesidir. Bağıl değerlendirmeye örnek olarak sınıfın %90'ından daha iyi yazma, mutlak değerlendirmeye örnek olarak ise bir dakikada hatasız 40 kelime yazabilme gösterilebilir.

Temel (2010: 5)'de değerlendirme türleri şu şekilde yer almaktadır:

Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu tür değerlendirmeler genellikle öğretime başlanmadan önce, öğretim yılı başında ya da yarıyıl başında yapılır.

Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Öğretim sürerken, ünite ve konulardaki öğrenme eksikliklerini, güçlüklerini belirlemek ve gidermek için yapılır. Bu değerlendirme izleme, teşhis etme ve çözümleme amaçlıdır.

Değer Biçmeye Yönelik (Sonuç) Değerlendirme

Genellikle öğretim yılı, yarıyılı sonunda bir ya da birkaç ünite işlendikten sonra yapılır.

Tablo 1

Değerlendirme Çeşitleri (Temel, 2010: 5 – 6)

Değerlendirme Çeşidi	Değerlendirmenin İşlevi	Ölçme Araçları
Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme	Bir ders için gerekli ön şart bilgilerini veya ön şart yeteneklerini belirlemektir. Amaç, öğrenciyi okula, programa, derse yerleştirmektir.	Yetenek testi, Ön test, Gözlem tek., Kendini değ. Envanteri, ilgi testi, mülakat
İzlemeye Yönelik Değerlendirme	Amaç, öğrencinin dersteki durumunu izleyerek öğrenme güçlüklerini görmek, hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini saptamak ve gerekli önlemleri alarak öğrenciyi yetiştirmektir.	Ünite testleri, Gözlem teknikleri
Teşhise Yönelik Değerlendirme	İzleme testlerinin öğrenme güçlüklerini çözemediği durumlarda devreye girer. Amaç, zihinsel, fiziksel ve çevre faktörlerinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve çözüm yollarının uygulanmasıdır.	Özel testler, Gözlem teknikleri

Başarı (Sonuç Belirleme) Değerlendirmesi	Amaç, bir dersin ya da kursun sonunda hedeflere ne ölçüde erişildiğini belirlemek, öğrenciyi, öğretmeni ve programı değerlendirmektir. Değerlendirme sonunda belge verilir.	Projeler, Sözlü yoklamalar, Bütünleme, Kurs ya da yarıyıl sonu sınavları

Güneş (2013: 308), değerlendirme aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

a) **Başlangıç değerlendirme:** Eğitimin başında yapılan, öğrencilerin ön durumlarını saptayan, uygulanacak eğitimin düzeyi ve içeriği hakkında öğretmene yardım eden değerlendirmedir.
b) **Süreç değerlendirme:** Belirli aralıklarla ve düzenli olarak öğrenci gelişim düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen, aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamakta kullanılan değerlendirmedir.
c) **Sonuç değerlendirme:** Program ya da dönem sonunda gerçekleştirilen amaçlar, öğrencinin öğrenme durumu, kitapların kullanımı, araç – gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntemlerin yararları vb. durumların saptanmasında kullanılan değerlendirmedir.

Linn ve Norman (2000)'da, değerlendirme ve öğretim süreci şu basamaklara ayrılmıştır:

a) Öğretim amaçlarını belirleme
b) Öğrenenlerin ihtiyaçlarını ön değerlendirme
c) İlgili öğretimin sağlanması
d) Amaçlanan öğrenme çıktılarını değerlendirme
e) Sonuçları kullanma

Değerlendirmenin Genel İlkeleri (Linn ve Norman, 2000: 33)

a) Değerlendirme sürecinde önceliğe neyin sahip olduğu açıkça belirtilmelidir.
b) Ölçülecek özellikler ya da performansa uygun değerlendirme prosedürü seçilmelidir.
c) Kapsamlı değerlendirme çeşitli prosedürler gerektirir.
d) Değerlendirme prosedürlerinin yerinde kullanımı sınırlılıklarının farkındalığını gerektirir.
e) Değerlendirme hedefe götüren bir araçtır, kendi içinde bir hedef değildir.

Değerlendirme Çeşitleri (Demirel, 2007: 142)

a) Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)
b) Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)
c) Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)

Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler (Turgut ve Baykul, 2012: 360 – 363)

a) Öğretmenin kanısı
b) Sınıftaki diğer öğrencilerin başarısı
c) Ülke çapında normlar
d) Öğrencinin yeteneği
e) Öğrencinin programdaki erişisi
f) Programın hedefleri

Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe öğretiminde dinleme / izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarının her biri için ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme işlemleri uygulanmakta, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda bu işlemlere yer verilmektedir. Buna göre, Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme çalışmaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (MEB, 2006: 215).

Öğrenme alanlarının her birine göre ölçme değerlendirme işlemleri şu şekilde açıklanabilir:

Dinleme / İzlemede Ölçme Değerlendirme: Doğan (2013) **y**apılacak ilk işin, öğrencilerin bu beceriye karşı tutumlarını, davranışlarını, bu beceri hakkındaki bilgi ve becerilerini belirlemek olduğunu; dinleme becerisinin Türkçe dersiyle ilgili sınavlarda yer bulmasının gerekliliğini belirtmiş ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede kısa cevaplı maddeler, açık uçlu maddeler, çoktan seçmeli maddeler, yazım ve çizim içerikli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru – yanlış maddeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, görüşme, tutum ölçekleri, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası araçlarına yer verilebileceğini vurgulamıştır.

Okumada Ölçme Değerlendirme: Okuma becerisinde ölçme değerlendirme çalışmaları okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında yapılmaktadır. Okuma öncesi ölçme değerlendirmede kavram haritaları, çalışma kâğıtları, drama, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, eğitsel oyunlar gibi çalışmalar yapılabilir. Okuma sırasında özetleme, metnin devamının kurgulanması gibi çalışmalara yer verilirken okuma sonunda ise okuma becerisi gözlem formları, kelime çalışmaları, çalışma kâğıtları, grup – öz – akran değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabilir (MEB, 2006).

Konuşmada Ölçme Değerlendirme: Eğitsel oyunlar, grup – öz – akran değerlendirme formları, drama, konuşma becerisi gözlem formları gibi araçlar konuşma sırasında ve sonrasında kullanılabilir (MEB, 2006).

Yazmada Ölçme Değerlendirme: Karadağ ve Maden (2013)'de sürecin başlangıcında, içinde ve sonunda farklı ölçme araçları ile öğrencilerin yazılı ürünleri ve farkındalıklarının belirlenmesinin önemi belirtilmiştir. Yazılı anlatımda değerlendirmenin içerik ve biçim özellikleri açısından olmak üzere iki şekilde gerçekleşebileceği; kurallara uyma ve bilgi aktarımından ziyade eleştirel düşünme, yaratıcılık, yorumlama, analiz ve sentez kabiliyeti, ayrıntıları verebilme, farklı anlatım biçimlerini kullanabilme, amaç – sonuç / sebep – sonuç ilişkisi kurabilme gibi özelliklerin aranması gerektiğinin önemine değinilmiştir. Düzeltme işleminin gerekliliği vurgulanmıştır.

Dil Bilgisinde Ölçme Değerlendirme: MEB (2006)'de dil bilgisi eğitimi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan ziyade diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ölçme değerlendirme çalışma ve örneklerine bakıldığında da her öğrenme alanı içerisinde dil bilgisi kazanımlarına erişi durumlarının ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Dil bilgisinde ölçme değerlendirme süreci öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. MEB (2006: 185 -)'deki ölçme değerlendirme örnekleri ve çalışmaları incelendiğinde dil bilgisinde doğrudan ya da dolaylı olarak eğitsel oyunlar, çalışma kâğıtları, akran değerlendirme, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, doğru / yanlış maddeleri gibi araç, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır:

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Çeşitleri (Demirel, 1998):

Türkçe öğretiminde değerlendirme mutlak ve bağıl olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Amacına göre değerlendirme ise Tablo 2'de belirtildiği şekildedir.

Tablo 2

Değerlendirme ve Test Çeşitleri (Demirel, 1998)

Tanılayıcı	Biçimlendirici	Düzey Belirleyici
Yetiklik Tanıma Yerleştirme Muafiyet	Biçimlendirici Sınav a. Kısa Sınav b. Ara Sınav	Bitirme Sınavı a. Başarı b. Yeterlilik
GİRİŞ	SÜREÇ	ÇIKIŞ

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri

(Anıl ve Acar, 2008; Balcı, 2000; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Demirel, 1998; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve diğer., 2011; Güneş, 2013; Güneş, 2014; Kuran ve Kanatlı, 2009; Linn ve Norman, 2000; MEB, 2006; MEB, 2009; Tabak ve Göçer, 2014; Yazıcıoğlu, 2007)**:**

- **Sözlü Sunu:** Proje tabanlı öğrenmede sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır. Öğretmen sunuları koordine eder, sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir (Demirel, 2011: 74).
- **Gözlem:** Gözlem formları birer değerlendirme araçlarıdır. Değerlendirilecek özellikler psikomotor beceriler gerektiriyorsa gözlem formlarının kullanılması uygun bir yoldur (Gelbal, 2013: 87).

- **Öz Değerlendirme:** Öğrencinin öz-değerlendirme becerisi yeteneklerini keşfetmesine yardım eder, performansının kendisi tarafından değerlendirilmesine olanak sağlar (Çetin, 2009: 131).
- **Ürün Dosyası / Portfolyo /Kişisel Gelişim Dosyası:** Eğitim süreci içinde öğrencinin seçmiş olduğu bir ders kapsamında dersin başından sonuna kadar yapmış olduğu bütün çalışmalarını kapsayan bir dosyadır (Gelbal, 2013: 94).
- **Öğrenme Alanları Değerlendirme Formu:** Bu form, birinci ve ikinci dönem sonunda, öğrencinin öğrenme alanlarındaki gelişimini gözlemek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2009: 382).
- **Performans Değerlendirme:** Performansa dayalı ölçmeler, yapılandırılmamış veya az yapılandırılmış, bilgi toplama, düzenleme ve işleme, resim ve grafik yapma, kompozisyon yazma, nutuk ve şarkı söyleme, şiir okuma, bir müzik aleti çalma, bir aracı tamir etme ve (otomobil veya dürbün) kullanma gibi el becerisi veya yaratıcılık isteyen öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde daha çok kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2012: 259).
- **Deneme Türü Sınav / Kompozisyon / Essay:** Öğrencilerin dili kullanması, bilgileri ve düşüncelerini düzenlemesi ve bunları etkili bir anlatımla ifade etmesi gibi özellikleri ölçmeye yöneliktir (Çetin ve Kelecioğlu, 2004: 19).
- **Kısa Cevaplı Maddeler:** Cevaplayıcının bir rakam, bir kelime ya da en çok bir cümle ile cevaplandırdığı sorulardan oluşan sınavlardır (Gelbal, 2013: 64). Kısa cevaplı sorular iki türlüdür. Birisi soru cümlesi, diğeri eksiltili cümle türündedir (MEB, 2006: 216).
- **Çoktan Seçmeli Maddeler:** Sorulan bir sorunun cevabını, verilen cevaplar arasından seçme gerektiren maddelerden oluşan testlerdir (Gelbal, 2013: 67).
- **Doğru Yanlış Maddeleri:** Sınıflama gerektiren testler, doğru ya da yanlış olarak verilen önermelerin kapsamındaki fikre göre, doğru ve yanlış olarak sınıflandırılması istenilen sınavlardır (Gelbal, 2013: 65).
- **Eşleştirmeli Maddeler:** İki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir (Temel, 2010: 29).

- **Tutum Ölçekleri:** Pozitif ve negatif olmak üzere iki kutuplu Likert tipi ölçeklerdir. Tutum maddelerinin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur, dolayısıyla puanlamada bir doğru cevap anahtarı da söz konusu değildir (Turgut ve Baykul, 2012: 325).
- **Akran Değerlendirme:** Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir (Gelbal, 2013: 82)
- **Kontrol Listesi:** Öğrenciden beklenen davranışların iki çıktısı olduğunda (gözlendi-gözlenmedi gibi) gözlem formu *kontrol listesi* olarak adlandırılır. Kontrol listesinde gösterilebilecek her hareketin karşısına "Gözlendi" ve "Gözlenemedi" kutuları konulur. Öğrencinin gözlenen davranışlarının sayısı performans göstergesi olarak alınır (Gelbal, 2013: 87).
- **Görüşme (Mülakat):** En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğer., 2013: 150).
- **Ev Ödevleri:** Daha çok araştırmayı içeren, uygulamayı gerektiren davranışların ölçülmesinde başvurulan bir ölçme biçimidir (Gelbal, 2013: 66).
- **Proje:** Öğrencinin bir sorunu veya konuyu ele alıp çeşitli yönleriyle bu sorunu tanımlaması, tanımladığı sorun için olası çözüm önerileri geliştirmesi, sorunu çözmek için veriler elde etmesi, verileri analiz ederek bulgulara dönüştürmesi, elde ettiği bulgulara dayalı olarak sorunun çözümü için öneriler geliştirmesi ve bu süreci raporlaştırarak sunması süreçlerini kapsar (Gelbal, 2013: 85).
- **Kavram Haritası:** Bir kavramın alt kavramları ve kavramlar arası ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden bir şemadır. Kavram haritaları tek başına bir ölçme ve değerlendirme yöntemi değildir. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru ele alıp görsel hale getirerek somut veriler sunmayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Gelbal, 2013: 91).
- **Yapılandırılmış Grid:** Yapılandırılmış grid bir konuda hazırlanmış bir grup sorunun cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki kutulu bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan ve öğrencilerden soruların doğru yanıtlarını oluşturan

seçenekleri bulmalarının yanında bu seçenekleri mantıksal olarak sıralamalarını da bekleyen bir tekniktir. Bu türün en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilisel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar ve diğer., 2002: 97; Yazıcıoğlu, 2007: 3).

- **V– Diyagramı:** V diyagramları, öğretmen ve öğrencilere bilgiyi ve bilgi üretme sürecini anlamada yardım eden metakognitif bir araçtır. Gowin tarafından geliştirilen bu araç, hem bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir anlamlandırma stratejisi, hem de öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip, yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan bir örgütleme stratejisidir (Sarıkaya ve diğer., 2004: 342 – 343).
- **Venn Diyagramı:** İki ya da daha fazla konu veya fikrin, benzerlik ve farklılıklarının incelenmesinde başvurulan bir grafik düzenleyicidir. Bu düzenleyici sayesinde öğrenciler, benzer kavramları, zor – karmaşık yapıya sahip kavramlar arasından daha kolay öğrenebilir (Dönmez, Yazıcı ve Sabancı, 2007: 441 – 442).
- **Araştırma Raporu / Yazılı Rapor:** Proje tabanlı öğrenmede kullanılan, araştırma bulgularını içeren rapordur (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).
- **Anket:** Thomas (1998) anketi (questionnaire) insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (akt. Büyüköztürk ve diğer., 2013: 124).
- **Gösteri (demonstration):** Bu yöntem, bir şeyin nasıl yapılacağının açıklanması ve uygulamalı olarak gösterilmesidir. Hem görerek hem de işiterek öğrenme imkânı sağlar(….) Türkçe derslerinde bu yöntem, örneğin; bir şiirin nasıl okunabileceğini, harflerin nasıl yazılacağını, verilen bilgilerin bir nasıl grafiğe dönüştürülebileceğini gösterirken kullanılabilir (MEB, 2009: 370)
- **Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA):** Birbiriyle bağlantılı Doğru (D) / Yanlış (Y) tipindeki soruları içeren tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde her bir D / Y kararı, bir sonraki D / Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir (Öztürk, 2011: 48).

- **Öğrenme Günlükleri (Journal):** Günlük, anlık veya bir konudaki duygu ve düşünceleri açıklayan yazılı veya sözlü ifadelerdir (Turgut ve Baykul, 2012: 275).
- **Drama:** Yaşamdaki gerçek (imgesel de olabilen) dramatik (iletişime, eyleme dayalı ve gerilim içeren) anların, uzmanlar tarafından, bir grup çalışması içinde (drama sosyal bir alandır), oyunsu süreçlerle (drama hem oyundur, hem değil), tiyatro tekniklerini de kullanarak yeniden canlandırılması, oynanmasıdır (Okvuran, 2003: 82).
- **Puanlama Ölçeği (Rubric):** Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde "Rubric" denilmektedir. Bu araç ülkemizde "Puanlama Yönergesi", "Dereceli Puanlama Anahtarı", "Değerlendirmeye Esas Ölçütler", "Değerlendirme Ölçeği", "Değerlendirme Formu" ya da "Derecelendirme Ölçeği" olarak adlandırılmaktadır (Sezer, 2005: 63).
- **Sözlü yoklama:** Soruların ve cevapların sözlü olarak verildiği sınavlardır (Gelbal, 2013: 66).
- **Yazılı yoklama:** Yazılı yoklama, okullarımızda çok kullanılan bir sınav türüdür. Bazen açık uçlu sınav diye de anılan yazılı yoklamalar, öğrencilere, soruların yazdırılıp veya yazılı verilip, bunlara belli bir sürede yazılı cevaplar verilmesini gerektirir. Bu sınavın uzun cevaplı az sorulu ve kısa cevaplı çok sorulu olmak üzere iki türü vardır (Tekindal, 2000: 39).

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları / Yöntemleri / Teknikleri

(Demirel, 1998; Maden, 2010; Coşkun ve diğer., 2009; Arslan, 2008; MEB, 2006; MEB, 2009; Melanlıoğlu, 2013; Benzer ve Eldem, 2012; Tabak ve Göçer, 2014; Çetin ve Kelecioğlu, 2004)**:**

- Sözlü yoklamalar
- Yazılı yoklamalar
- Drama
- Performans Ödevleri
- Tutum Ölçekleri
- Gözlem
- Öz Değerlendirme
- Dereceli Puanlama Anahtarı
- Dikte
- Çoktan Seçmeli Test
- Akran Değerlendirme
- Proje
- Kişisel Gelişim Dosyası
- Derecelendirme Ölçeği
- Kontrol Listesi
- Kavram Haritası
- Kısa Cevaplı Maddeler
- Eşleştirmeli Maddeler
- Doğru / Yanlış Maddeleri
- Okuma / Yazma Etkinlikleri
- Ev Ödevi
- Görüşme (Mülakat)
- Öğrenme Günlükleri
- Kompozisyon

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde (MEB, 2006: 227);

- Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.

- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.

- Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulanma süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.

- Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.

- Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarını yapılabilir.

- Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.

- Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır.

1.9. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

a.g.e.: Adı geçen eser

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TDA: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

YG: Yapılandırılmış Grid

KH: Kavram Haritası

akt: Aktaran

ve diğer: ve diğerleri

vb: ve benzeri

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM II.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Konusuna ve tarih sırasına göre ilgili yayın ve araştırmalar şu şekilde belirlenmiştir:

Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Konulu Yayın ve Araştırmalar

Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme konusunda göreceli olarak birçok yayın ve araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu yayın ve araştırmalar alan yazında taranmış, araştırma konumuza ışık tutacak olanlar seçilerek tarih sırasına göre aşağıda sıralanmıştır.

Sever (2003), *Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları* başlıklı çalışmada programda (TDÖP), "Ölçme ve Değerlendirme" başlığı altında, öğrenci davranışlarında oluşması beklenen değişmelerin ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini saptayabilmek için, Türkçe öğretiminde uygulanması gereken ölçme ve değerlendirme süreçlerine yer verildiğini, öğretimde, ölçme işleminin ne zaman, hangi sıklıkla nasıl yapılacağı, bu süreçte ne tür araçların kullanılacağı, ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin nasıl değerlendirileceği, bu değerlendirmeye göre neler yapılacağının açıklandığını, taslak programda, öğrencilerin anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri ile dilbilgisi ve bitişik yazı kurallarını amaca uygun biçimde uygulama alışkanlıklarının saptanabilmesi için geliştirilen "Öğrenci Davranışlarını Gözlem Formu" yer aldığını, bu form için programda yapılan belirlemelerin "Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişmelerini izlemek için kullanılacak en iyi tekniklerden biri de gözlemdir. Dönem boyunca her öğrenci için doldurulacak bu formlar, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ilişkin yapılacak değerlendirmelerde önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu nedenle, her

ay öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için "Gözlem Formları" kullanılmalı; formdaki sorular, her öğrencinin ilgili davranışlarını yansıtacak biçimde, öğretmen tarafından yanıtlanmalıdır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek (varsa) kazandırılamayan davranışlar için, öğretmen uyguladığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmeli, gerekirse yeni eğitsel önlemler almalıdır." şeklinde olduğunu, öğretim sürecinde öğrenen konumundaki öğrencilerin küme çalışmalarındaki beceri ve davranışları açısından hem kendi hem de arkadaşlarının düzeylerini değerlendirmelerine olanak sağlayacak "Küme Çalışmalarına Katılan Öğrencileri Değerlendirme Formu" geliştirildiğini ve böylece Türkçe öğretim sürecinin değerlendirilmesinde öğretme-öğrenme sürecine katılanların tümüne sorumluluk yüklendiğini, programda, "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği" olarak adlandırılan; yazılı anlatım çalışmalarını biçim, içerik, noktalama ve yazım kurallarını uygulama özellikleriyle değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçekte, öğretmenin her davranışa vermesi gereken puanların da belirtildiğini belirtmiştir.

Üstünel ve Şengül (2004), *Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri* başlıklı makalede öğrencileri belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etme olanağı sağlamayan, onların yaratıcı düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey duyuşsal ve bilişsel becerileri ölçmeye yeterli olmayan çoktan seçmeli testlerle yapılacak ölçme ve değerlendirmenin, Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirmede istenen verimin elde edilmesinin Türkçe öğretiminin temel hedeflerini kazandırmaya yönelik iletişim yeteneklerini bünyesinde barındıran yazılı ve sözlü sınav türlerinin tercih edilmesine bağlı olduğunu vurgulamışlardır.

Zorbaz (2005), *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme* başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi daha çok not verme boyutunda ele aldıkları, yazılı (açık uçlu, essey) soru tipini kullandıkları, yönerge kullanımında duyarlı olmadıkları, kapsam geçerliğine önem verdikleri fakat belirtke tablosu

hazırlamadıkları, tüm seviyelerden soru sormadıkları, ayrı bir sözlü sınav yapmadıkları, sonuçlarını elde etmiştir.

Bekaroğlu (2007), *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)* başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda bilgi sorularına yüksek oranda yer verdikleri, kavrama düzeyindeki sorularda metne bağlı kaldıkları ve istenilen düzeyde soru sordukları, uygulama düzeyinde yeterli ölçümü yaptıkları ve metin dışından soruları seçtikleri, analiz ve sentez sorularına diğer basamaklara göre çok az yer verildiği, dilbilgisi sorularının anlama ve anlatım sorularına göre daha fazla tercih edildiği, kompozisyon sorularının yazılı anlatımı ölçmeye yönelik düzeyli ve kaliteli sorular olduğu, ancak metinle ilgili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Arslan (2008), *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezinde Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testleri, seviye tespit sınavlarını ve açık uçlu yazılı sınavları genellikle kullandıkları, süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yazılı anlatım değerlendirme formunu, okuma becerisi gözlem formunu, performans ödevi ve proje değerlendirme formlarını, ürün dosyası değerlendirme formunu ve görüşme yöntemini genellikle kullandıkları, süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından tutum ölçeklerini, akran değerlendirme formunu, konuşma becerisi gözlem formunu, grup değerlendirme formunu ve öz değerlendirme formlarını biraz kullandıkları ve bu araçların genellikle kullanılması gerektiğini düşündükleri, süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından dinleme/izleme becerisi gözlem formunu ve okuma becerisi kontrol listesini bazen kullandıkları ve bu araçların çok az da olsa biraz daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Göçer (2008), *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi* başlıklı makalede ders kitaplarının etkinlik içi (hazırlık ve

metin altı soruları) ve tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerinin bulunmakta olduğu, öz değerlendirme formlarını içerdiği, ancak kılavuz kitapta örnek ölçme ve değerlendirme takvimi bulunmadığı, etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerinde açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru – yanlış, 5N1K vb. farklı soru türüne yer verildiği, incelenen kitaplarda ek soru oluşturma, tartışmaya, farklı amaçla yeni ve özgün çalışma kâğıdı kullanmaya yöneltme vb. bütünleyici ve pekiştirici çalışmalarda eksiklikler görüldüğü, etkinlik içi ve tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerinde yer alan soru ve uygulamaların öğrenme alanlarına dağılımının dengeli olduğu, ders kitaplarının tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerindeki soruların, bilişsel alanın bilgi basamağında yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Karadüz (2009), *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi* başlıklı makalede ölçme değerlendirme uygulamalarında süreçten daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu, hem sonuç hem de süreç materyal ve uygulamalarının olmasının öğretmen yükünü artırdığı, öğrencilerin başarı testleri altında ezildiği, öğretmenlerin süreç değerlendirmenin en önemli ölçme değerlendirme araçları olan gözlem formaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve katılım formlarını genelde kullanamadıkları ve geleneksel alışkanlıklarını koruduklarını, sonuçlarına ulaşmıştır.

Güneş (2012), *Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi* başlıklı makalede etkili bir Türkçe öğretimi için bilgi ağırlıklı sorulardan ve çoktan seçmeli testlerden vazgeçilmesi gerektiğini, bunun yerine beceri öğretimini gerçekleştiren etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Türkçe öğretiminin yeni programlarda öngörüldüğü gibi etkinliklerle yürütülmesi, etkinlik sorularının iyi hazırlanması ve hem öğrenme – öğretme hem de değerlendirme amaçlı kullanılması, bu süreçte sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları gibi çeşitli sorulardan yararlanılması, etkinliklerde soru – cevap ilişkisine dikkat edilmesi ve cevapları zihinde olan sorulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin Türkçeyi etkili ve verimli öğrenmeleri için etkinliklerin niteliğine ve düzeyine de dikkat edilmesini, böylece geleceğine yön verecek düşünme, anlama,

sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Benzer ve Eldem (2013), *Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri* başlıklı makalede öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini geleneksel yöntemler olan soru-cevap tekniği ve gözlem şeklinde tespit ettikleri, yazılı sınavlarda kullanılan soru tekniğinin en çok yoruma dayalı ve açık uçlu sorular olduğu, Türkçe öğretmenlerinin akran ve öz değerlendirme araçlarına az da olsa yer verdiği, öğretmenlerin 14/22'sinin ürün dosyası aracını kullandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Melanlıoğlu ve Tayşi (2013), *Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması* başlıklı makalede dinlemeye yönelik gerçekleştirilen ölçme değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan zorluklar nedeniyle sonuca odaklanıldığı, bu durumun programdaki dinleme/izleme kazanımlarının tasnifinde de kendini gösterdiği, Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme/ izleme kazanımlarının süreci daha çok ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmesi ile sürecin değerlendirilebileceği ölçme yöntemlerinin kullanım sıklığının artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Tabak ve Göçer (2014), *Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları* başlıklı makalede programda süreci dikkate alan dinleme kazanımlarının alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını zorunlu kıldığı, sonuç odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bu kazanımları yoklama ve yorumlamada yetersiz kaldığı, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde öz ve akran değerlendirmenin kullanılmasının sadece dinleme becerisi açısından değil sorumluluk üstlenme, eleştirel düşünme, karar verme becerileri bakımından da önem arz ettiği, öğretmenlerin dinlemenin değerlendirme aşamasında öğrencileri de bu sürecin içine çekerek sorumluluk almalarına ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine rehberlik etmeleri gerektiği, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme anlayışı ile programdaki felsefe arasında yer yer tezatlığın görüldüğü, bu tezatlığın oluşmasındaki temel sebebin

mevcut sistemin alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışına zıt özellikler sergilemesi olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), *Türkçe Dersinde Uygulanan Sınavlar Üzerine Bir Değerlendirme* başlıklı makalede öğretmenlerin en çok kullanmış oldukları sınav türünün çoktan seçmeli sınavlar olduğu, bunu yazılı ve karma sınavların takip ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yiğit ve Kırımlı (2015), *Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevleri ve Kullanılma Sıklığı Hakkındaki Görüşleri* başlıklı makalede öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını, görüşme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve proje ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının saptanabildiğini, Görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu, Öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin eleştiri yapma ve karar verme becerisini geliştirdiğini, Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olma işlevlerini, performans görevi ve projenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlama ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği; öğretmenlerin önemli bir bölümünün akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu, en sık kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sırasıyla performans görevi ve proje olduğu, performans görevi ve projeden sonra en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşme olduğu, en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer Disiplinlerde Ölçme Değerlendirme Konulu Yayın ve Araştırmalar

Türkçe öğretimi dışındaki disiplinlerde ölçme değerlendirme konusunda çok sayıda yayın ve araştırma alan yazında taranmış, araştırmamıza ışık tutacak olanlar seçilerek tarih sırasına göre aşağıda sıralanmıştır.

Linn ve Norman (2000), *Measurement and Assesment in Teaching* adlı çalışmada değerlendirme, sınav ve ölçmeyi şöyle tanımlamışlardır:

Değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerinin bilgisini elde etmekte kullanılan bir dizi prosedür içeren (gözlemler, performans ya da proje derecelendirme, kâğıt – kalem testleri) ve öğrenmenin gelişimiyle ilgili değer yargılarını oluşturan genel bir terimdir.

Sınav, genellikle tüm öğrenciler için benzer koşullarda ve makul sürede uygulanan, bir dizi sorulardan oluşan değerlendirme tipidir.

Ölçme, bir testin sonuçlarına sayıların atanması ya da belirli bir kurala göre değerlendirilmesi (örneğin doğru cevabı saymak, bir yazının belirli bölümleri için ödül puanı).

Balcı ve Tekkaya (2000), *Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi* başlıklı makalede öğretimde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda ölçme ve değerlendirme şubelerinin, zümrelerin ve soru bankalarının oluşturulması gereği üzerinde durmuşlar; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun okullarda sınav sorusu hazırlayan, ölçme ve değerlendirme yapıp istatistiksel veriler çıkaran ayrı birimlerin olmasının soru kalitesini ve öğretmenin yükünü azaltma yönünde etkili olacağı görüşünde birleştikleri, ölçme ve değerlendirme konusuna oldukça önem verdikleri fakat içinde bulundukları şartlardan dolayı istedikleri sıklıkta uygulayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Semerci (2001), *Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme* başlıklı makalesinde oluşturmacı kuramda ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecine adapte edildiğini, öğrencinin durumuna ilişkin ölçme değerlendirme

yapılırken değerlendirme yöntemleri, değerlendirme ölçütleri ve sınav türlerini belirlemede öğrencinin söz hakkı olduğunun savunulduğunu, sınıf içi çalışmalar ve sınav sorularının gerçek dünya ile ilgili olması gerektiğini belirtmektedir.

Çakan (2004), *Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim* başlıklı makalesinde öğretmenlerin oldukça büyük kısmının ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik buldukları, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin %56,2 oranla en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldırım ve Semerci (2006), *İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği)* başlıklı makalede öğretmenlerin programları iyi öğrenip uygulaması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarını kurallara uygun yapmasını gerekli bulmuş; öğretmenlerin bazı ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz olduklarını saptamışlardır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar* başlıklı makalede öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri, bunları daha sık kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Erdemir (2007), *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)* başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi, eğitim ve öğretim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşıp ulaşmadığını anlamak için ve öğrencilerin başarı durumlarını izleyerek eksikliklerini görüp tamamlamak için kullandıklarını, ölçme aracları icerinde en çok yazılı ve sözlü sınavlarla çoktan seçmeli testleri kullandıklarını, doğru - yanlış testleri, kısa cevap gerektiren testleri ve eşleştirmeli testleri çok az kullandıklarını belirlemiştir.

Anıl ve Acar (2008), *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri* başlıklı makalede sınıf öğretmenlerinin özellikle alternatif ölçme araçlarının hazırlama ve uygulama aşamasında zaman açısından problem yaşadıkları, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu genel olarak değerlendirme sürecinin ekonomi boyutu açısından veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini düşündükleri, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının özellikle alternatif ölçme araçların kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri, geleneksel değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Arslan, Avcı ve İyibil (2008), *Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri* başlıklı makalede, öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımını teorik olarak benimsemekle birlikte bu yöntemlerin kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları; kaynak kitap analizinde basım tarihi günümüze yakın olanlarda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı ancak kullanımına yönelik açıklayıcı bilgilerin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009), *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme – Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon İli Örneği* başlıklı makalede öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından en fazla performans değerlendirme, proje ve poster ödevlerini kullandıkları, bazı öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası tutturmaya çalıştıkları fakat bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan dolayı bunları pratiğe yansıtmada problemlerle karşılaştığı, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, performans değerlendirme, drama, öğrenci ürün dosyası, kitabın arkasında bulunan ölçeklerin nerde, nasıl ve hangi amaçla kullanılması gerektiği ve proje gibi konuları içeren HİE kurslarına mutlaka ihtiyaç duydukları, sınıfların kalabalık olmasından dolayı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada problemler yaşadıkları, geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaktan vazgeçmedikleri, kullanmış oldukları geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini 2004 öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gök ve Erdoğan (2009), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri* başlıklı makalede öğretmen adaylarının genel olarak Türkçe derslerinde programın öngördüğü çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları, tamamına yakınının yeni Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hangi amaçlarla kullanılması gerektiği hakkında bilgi sahibi oldukları, yarısının Türkçe derslerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu, diğer yarısının ise yeterli bilgiye sahip olmadığı, yarısının Türkçe derslerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda kendisini yeterli görürken, diğer yarısının ise yeterli görmediği, büyük bir çoğunluğunun Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilir olduğunu düşündükleri, yarısından fazlasının Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda sorunlar yaşadığı, en çok çalışma kâğıtları ve süreç değerlendirmeyi kullandıkları; fakat süreci nasıl değerlendirdiklerini ve süreçte hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını açık bir şekilde belirtmedikleri; yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güçlü yönlerinin daha fazla olmasına rağmen, bu yöntemlerin zayıf yönlerinin uygulama konusunda sorunlar yaşanmasına neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kuran ve Kanatlı (2009), *Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* başlıklı makalede alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına bakış açılarının erkek öğretmenlerde ve 22-25 yaş arası öğretmenlerde daha olumlu olduğu, öğretmenlerin büyük kısmının (%78,8) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin özelliklerini tanıyıp ölçmeye uygun olduğu görüşüne katıldığı, öğretmenlerin büyük kısmının kendilerini yapılandırılmış grid dışındaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördükleri, en çok kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyasının geldiği, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorlukları zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme

konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak sıraladıkları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının onların bu tekniklere bakış açılarına göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Akçadağ (2010), *Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları* başlıklı makalede, öğretmenlerin İlköğretim I. kademede yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim-öğretim için 2005 İlköğretim Programı'nda öğretmenlere önerilen yöntem, teknik ve ölçme- değerlendirme alanlarından gösteri, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme konularında yarıdan fazla çoğunlukta eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar* başlıklı makalede yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testler gibi araçları geleneksel ölçme araçları; projeler, ürün dosyaları (portfolyo), performans ödevleri, ders içi performans formları, akran ve öz değerlendirme formları gibi araçları alternatif ölçme araçları olarak belirtmişlerdir.

Gömleksiz, Yıldırım, Yetkiner (2011), *Hayat Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri* başlıklı makalede öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine olumlu yaklaştıkları, öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları, öğretmenlerin alternatif yöntemlerden akran değerlendirme, gösteri, drama, gözlem, öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, performans değerlendirme ve proje yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, değerlendirme testi, doğru yanlış sorulu testler, eşleştirme yapma, kısa cevaplı testler, sergileme, soru-cevap, tartışma ve uzun cevaplı maddeler gibi yöntemleri kullandıklarını belirttikleri, öğretmenlerin uygulamada en

sık yaşadıkları problemlerin zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin yetersizliği, derecelendirme ölçeklerinin uygulanamaması, sınıfların kalabalık olması, fotokopilerin çok külfetli olması ve velilerin yetersizliği olduğu ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çoğunun alternatif değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı, alternatif yöntemlerle geleneksel yöntemler karşılaştırıldığında öğretmenlerden alınan görüşlere göre alternatif yöntemlerin; başarıyı arttırdığı, bilgiyi uygulamaya yönelik olduğu, birden çok doğruyu gördüğü, ancak değerlendirmesinin zor olduğu, geri bildirim sağladığı, öğrenci merkezli olduğu ve öğrenciyi çok yönlü değerlendirdiği, ölçmenin sürekli yani sürecin önemli olduğu, sonuçların daha net olduğu, sorunları düzenleme şansı verdiği, üst düzey becerileri değerlendirebilir ancak zaman alıcı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yazıcı (2012), *İlköğretim 6 – 8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum İli Örneği* başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme testini daha sık, sözlü sınav ve uzun cevaplı yazılıyı ise daha az kullandıkları, öğretmenler tarafından performans ve projenin en çok, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç vb. daha az kullanıldığı, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin faydalarını, eğitim-öğretim sürecine neler kazandırabileceklerini anlayamadıkları, bu yöntemleri sadece prosedürü yerine getirmek için uyguladıkları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri incelendiğinde hemen hemen her yöntem için kendilerini yeterli hissettikleri görülmekle beraber geleneksel yöntemlere ilişkin yeterlik algısının alternatif yöntemlere göre daha fazla olduğu, öğretmenlerin bütün ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu, herhangi bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi kullanmadan önce öğrenci seviyesini, işlenen konuyu, sınıf ve okulun mevcut imkânlarını, zamanı ve öğrencinin akademik başarısını dikkate aldıkları, yarıdan fazlasının ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken mevcut altyapının (araç-gereç sıkıntısı, sınıfların kalabalık oluşu vb.) eksik olması, özellikle dershaneye giden öğrencilerin performans, proje

gibi ödevleri zaman kaybı olarak görmesi, öğrenci seviyesinin (bilgi, gelişim düzeyi, hayal gücü vb.) düşük olması, ailelerin bu konuda bilinçsiz olması ve ülke genelinde uygulanan sınavların (SBS, YGS, vb.) bu yöntemlerin uygulanmasını engellemesi gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yeşilyurt (2012), *Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme – Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler* başlıklı makalede öğretmenlerin en fazla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, bunlar arasında en çok yazılı sınav, çoktan seçmeli sorular ile tamamlama – boşluk doldurma sorularını kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunlar arasında yazılı sınavda öğrencilerin bildiğini ifade edememesi ve yazıların öğretmen tarafından okunamaması, tamamlama sorularında öğrencinin aklına geleni yazması, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirme sorularında ise öğrencilerin şansla doğru cevabı bulması sorunuyla karşılaştıkları, grup sunumlarında öğrenciler arasında görev dağılımında adaletsizlik yaşanması, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, zaman yetersizliği ve öğrenciler arasında işbirliğinin olması gerektiği gibi işlememesinin en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında yer aldığı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında en fazla performansa dayalı işlemler, projeler ve ürün seçki dosyasını (portfolyo) kullandıkları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında yer alan performansa dayalı işlemler ve projelerde, en fazla öğrencilerin ödevleri internetten hazır aldıkları, bu yöntemi kullanırken ailelerinden yardım istedikleri ve onlara yaptırdıkları, ayrıca özgün bir ürün ortaya koyamadıkları sorunuyla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Şad ve Göktaş (2013), *Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi* başlıklı makalede öğretim elemanlarının çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarını istenilen düzeyde benimsemedikleri, öğretim elemanlarının hem *geleneksel* hem de *çağdaş* ölçme değerlendirme yaklaşımlarını orta düzeyde benimsedikleri, ancak çağdaş yaklaşımlara ait ortalamaların nispeten daha yüksek olduğu, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde görev yapan ve ölçme değerlendirmeyle ilgili herhangi bir eğitim almamış öğretim elemanlarının, *geleneksel* ölçme değerlendirme

yaklaşımlarını belirgin bir şekilde daha fazla benimsedikleri, *çağdaş* ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsenme düzeyiyle ilgili olarak, fakülte değişkeninden ya da ölçme-değerlendirme konulu eğitim almış olma durumundan kaynaklanan bir farklılaşmaya rastlanmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Güneş (2014), *Eğitimde Ödev Tartışmaları* başlıklı makalede ödevlerin öğrencilerin çeşitli dil, zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerileri geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri ve yaşam boyu sürdürmeleri için önemli etkinlikler olduğu, son yıllarda eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler, yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve beceri ağırlıklı programlarda ödevin gerekli görüldüğü, bu çalışmalarda ödevlerin öğrencilerin çeşitli becerilerine, okul başarısına ve yaşam boyu öğrenmesine katkısının açıkça dile getirildiği, ülkemizde de eğitim programlarıyla geliştirilmesi öngörülen beceriler için sadece okul çalışmalarının yeterli görülmediği, ev ödevleriyle öğrencilerin gerekli becerileri geliştirmesinin istendiği, bu nedenle öğrencilerin öğrenmeleri ve çeşitli becerileri geliştirmeleri için ev ödevi verilmesinin gerekli görüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

BÖLÜM III.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Söz konusu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk ve diğer., 2013: 22).

3.2.Evren ve Örneklem

Büyüköztürk ve arkadaşları (2013: 80 – 81) bir araştırma için evreni (population, universe), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük grup şeklinde tanımlamışlar, hedef evren ve ulaşılabilir evren olmak üzere iki tür evrenden söz edilebileceğini (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan akt.) söylemişlerdir. Buna göre hedef evren (target population), ulaşılması hemen hemen imkânsız olan evrendir ve araştırmacının ideal seçimidir. Ulaşılabilir evren (accessible population) ise araştırmacının gerçekçi seçimidir ve ulaşılabilir olandır.

Bu araştırmanın hedef evrenini Türkçe öğretmenliği görevi yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise İzmir ilinin merkez ilçelerinde 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Kitleyi temsil edebilen belli miktardaki alt gruplara "örneklem (örnek)" denir. Belli bir amaç için yapılması hedeflenen araştırmadaki örneklemleri oluşturma yöntemine de "örnekleme" denir (TOBB, 2013: 24).

Bilindiği gibi geleneksel bilim anlayışının vazgeçilmez öğelerinden birisi "genelleme"dir. Üzerinde çalışılan bir dizi sınırlı sayıdaki değişken arasında bulunan ilişkiler belirli güvenlik aralıklarıyla değişkenlerin dâhil olduğu evrene genellenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 101)

Bütün evreni çalışmak yerine, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olay veya olguyu araştırma kapsamına dâhil etmek pratik bir çözümdür. Burada yine geleneksel bilim anlayışının "indirgeme" ilkesi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 101).

Daha çok sayıda birey, olay veya olguyu içeren evren, belirli yöntemlerle örneklem dediğimiz küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenir. Burada bulunan sonuçlar yine tersi bir süreçle evrene genellenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 101).

Yıldırım ve Şimşek (2011: 103)'e göre nicel gelenekte kullanılan örnekleme yöntemleri olasılık temelli olup seçkisiz, sistematik, tabaka, küme vb. şekilde sıralanır. Bu araştırma nicel bir araştırma olduğundan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 105).

Okullar, MEB bünyesinde oluşmuş birimlerdir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturan okullar ise İzmir ili merkez ilçelerindeki İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullardır. Araştırmada bu okullardan 33'ü rasgele seçilmiştir. Daha sonraki aşamada ise veri toplama sırasında okulda bulunan, Türkçe öğretmenliği görevi yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Herhangi bir seçkiye gidilmeden gerçekleştirilen bu aşamada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğer. (2013: 99)'e göre çok aşamalı örnekleme, örnek için evrenden birim çekme işleminin iki ya da daha fazla aşamada tamamlanmasını gösterir.

Bu araştırmanın örneklemini İzmir ilinin merkez ilçelerinde 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı rasgele seçilen 33

resmi okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan rasgele 175 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3

Araştırma Örnekleminin Dağılımı

Cinsiyet	Ölçme Değerlendirme Eğitimi		KIDEM YILI					Toplam
			0-5	6-10	11-15	16-20	21+	
KADIN	ALDI	N	23	32	33	13	22	123
		%	*13*	*18*	*19*	*7*	*13*	*70*
	ALMADI	N	0	0	1	2	2	5
		%	*0*	*0*	*1*	*1*	*1*	*3*
TOPLAM KADIN		**N**	**23**	**32**	**35**	**15**	**24**	**128**
		%	***13***	***18***	***20***	***8***	***14***	***73***
ERKEK	ALDI	N	9	13	14	4	5	45
		%	*5*	*7*	*8*	*2*	*3*	25
	ALMADI	N	0	0	1	1	0	2
		%	*0*	*0*	*1*	*1*	*0*	2
TOPLAM ERKEK		**N**	**9**	**13**	**15**	**5**	**5**	**47**
		%	***5***	***7***	***9***	***3***	***3***	**27**
GENEL TOPLAM		**N**	**32**	**45**	**49**	**20**	**29**	**175**
		%	***18***	***25***	***29***	***11***	***17***	**100**

Tablo 3'deki bulgulara göre araştırmaya katılan 175 Türkçe öğretmeninin % 73'ü kadın, % 27'si erkektir. Öğretmenlerin % 96'sı ölçme değerlendirme eğitimi almışken % 4'ü bu eğitimi almamıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 18'i 0 – 5 yıllık, % 25'i 6 – 10 yıllık, % 29'u 11 – 15 yıllık, % 11'i 16 – 20 yıllık ve % 17'si 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiptirler.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin %70'ini ölçme değerlendirme eğitimi almış, % 3'ünü bu eğitimi almamış kadın öğretmenler oluşturmaktadır. 175 öğretmenin % 13'ü 0 – 5 yıllık, % 18'i 6 – 10 yıllık, % 20'si 11 – 15 yıllık, % 8'i 16 – 20 yıllık ve % 14'ü 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahip olan kadın öğretmenlerdir.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin % 25'i ölçme değerlendirme eğitimi almış, % 2'si bu eğitimi almamış erkek öğretmenlerdir. 175 öğretmenin % 5'i 0 – 5 yıllık, % 7'si 6 – 10 yıllık, % 9'u 11 – 15 yıllık, % 3'ü 16 – 20 yıllık ve % 3'ü 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahip olan erkek öğretmenlerdir.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin ölçme değerlendirme eğitimi almış kadın öğretmenleri % 13 ile 0 – 5 yıllık, % 18 ile 6 – 10 yıllık, % 19 ile 11 – 15 yıllık, % 7 ile 16 – 20 yıllık ve % 13 ile 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiplerdir.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin ölçme değerlendirme eğitimi almamış kadın öğretmenleri % 1 ile 11 – 15 yıllık, % 1 ile 16 – 20 yıllık ve % 1 ile 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiplerdir.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin ölçme değerlendirme eğitimi almış erkek öğretmenleri % 13 ile 0 – 5 yıllık, % 18 ile 6 – 10 yıllık, % 19 ile 11 – 15 yıllık, % 7 ile 16 – 20 yıllık ve % 13 ile 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiplerdir.

Araştırmaya katılan 175 öğretmenin ölçme değerlendirme eğitimi almamış erkek öğretmenleri % 1 ile 11 – 15 yıllık, % 1 ile 16 – 20 yıllık kıdeme sahiplerdir.

Araştırmaya katılan 128 kadın Türkçe öğretmeninin % 96'sı ölçme değerlendirme eğitimi almış, % 4'ü bu eğitimi almamıştır.

Araştırmaya katılan 128 kadın Türkçe öğretmeninin % 18'i 0 – 5 yıllık, % 25'i 6 – 10 yıllık, % 27'si 11 – 15 yıllık, % 12'si 16 – 20 yıllık ve % 18'i 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiptirler.

Araştırmaya katılan 47 erkek Türkçe öğretmeninin %96'sı ölçme değerlendirme eğitimi almış, % 4'ü bu eğitimi almamıştır.

Araştırmaya katılan 47 erkek Türkçe öğretmeninin % 19'u 0 – 5 yıllık, % 28'i 6 – 10 yıllık, % 32'si 11 – 15 yıllık, % 11'i 16 – 20 yıllık ve % 11'i 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiptirler.

3.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında alan taraması yapılmış, tarama bilgilerinden yararlanılarak 5'li Likert ölçeğinde çift yönlü bir anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında Balcı ve Tekkaya (2000)'dan yararlanılmıştır. Anketin geçerliği için 5 uzmandan görüş alınmıştır.

Anketin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler

a. cinsiyet,

b. kıdem yılı,

c. ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu olarak belirlenmiştir.

Anketin ikinci bölümünde yer alan bağımlı değişkenler ise Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri başlığı altında 30 madde halinde sıralanmıştır. Bu maddelerden kontrol listesinin iki kez yazıldığı uzmanlarca anlaşılmış olup ikinci kez yazılan kontrol listesi aracı anketten çıkarılarak 29 madde üzerinden uygulama yapılmıştır.

İkinci bölümün sol kısmında bağımlı değişkenleri kullanım sıklığı

5. Her zaman kullanıyorum,
4. Çoğunlukla kullanıyorum,
3. Kullanıyorum,
2. Seyrek kullanıyorum,
1. Hiç kullanmıyorum şeklinde derecelendirilirken;

sağ kısmında bağımlı değişkenleri önemseme düzeyi

5. Çok önemli görüyorum,

4. Önemli görüyorum,
3. Kararsızım,
2. Biraz önemli görüyorum,
1. Önemsiz görüyorum sıralamasına göre derecelendirilmiştir.

Bademci (2004: 370)'ye göre "test güvenilirdir", "testin güvenirliği", "aracın güvenirliği" şeklindeki ifadeleri doğru görmemekte; aynı ölçme aracı ya da ölçekle elde edilecek ölçümlerin bir örneklemden diğerine farklılık gösterebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, güvenirliğin testlerin değil, ölçümlerin bir özelliği olduğunu ve ifade edilmesi gerekenin ölçüm güvenirliği olduğunu vurgulamaktadır.

Söz konusu anketle, belirtilen örneklemde gerçekleştirilen ölçümlerin güvenirliği analizinde, kullanım düzeyi ve önemseme düzeyi için ayrı ayrı olmak üzere, iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Anket, Likert tipinde hazırlandığı için hesaplamada Cronbach Alfa tekniği kullanılmıştır. Ergin (1995: 142)'e göre Cronbach Alfa tekniği parçalar arası ortak ilişkiyi dikkate alarak bütün için tek bir tutarlık katsayısı hesaplar. Sonuçlar tüm bölümlerin (ya da o bölümdeki tüm soruların) birbiriyle ilgili olduğu şeklinde yorumlanır. Katsayının yüksekliği içtutarlığın yüksekliğini gösterir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 4 – 5 – 6 – 7'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Kullanım Düzeyi Boyutunda Anketin İstatistiksel Güvenirliği

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,685	29

Tablo 4'de görüldüğü üzere anketin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.685$ bulunmuştur. Gün ve Yıldız (2014: 1063)'daki verilere göre, α değeri "0.60 – 0.80" aralığında bulunduğundan, ölçümlerin kullanım düzeyi boyutu "oldukça güvenilir"dir.

Tablo 5

Kullanım Düzeyi Boyutunda Anketin Maddelerinin Başlıklar Halinde İstatistiksel Güvenirlikleri

	Madde Silindiğin-de Ortalama	Madde Silindiğin-de Varyans	Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu	Korelas-yonların Karesi	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Sayısı
Sözlü Yoklama	98,40	93,326	-,245	,213	**,721**
Drama	97,56	81,609	,299	,382	,671
Performans Ödevi	97,90	80,931	,367	,438	,665
Tutum Ölçeği	98,02	82,831	,230	,519	,677
Gözlem	97,23	79,635	,466	,413	,658
Öz Değerlendirme	97,62	85,599	,118	,350	,685
Akran Değerlendirme	98,28	84,722	,147	,537	,684
Puanlama Ölçeği	97,50	84,986	,202	,278	,679
Venn Diagramı	98,87	83,749	,214	,404	,678
Çoktan Seçmeli Maddeler	97,10	89,538	-,083	,372	**,696**
Proje	97,28	82,177	,380	,463	,667
Ürün Dosyası / Portfolyo	98,07	79,797	,398	,431	,662
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	98,65	80,963	,264	,497	,674
Kontrol Listesi	97,96	82,794	,261	,561	,674
Kavram Haritası	97,68	80,244	,387	,491	,663
Kısa Cevaplı Maddeler	97,26	85,542	,193	,187	,679
Eşleştirmeli Maddeler	97,00	86,072	,166	,293	,681

Doğru / Yanlış Maddeleri	97,17	85,313	,195	,288	,679
Okuma / Yazma Etkinlikleri	96,87	87,846	,050	,233	**,687**
Ev Ödevi	97,53	90,986	-,153	,438	**,711**
Görüşme / Mülakat	97,54	81,949	,307	,440	,670
Öğrenme Günlüğü / Journal	98,89	83,109	,281	,306	,673
Kompozisyon	97,16	86,642	,095	,420	**,686**
Yapılandırılmış Grid	98,67	80,210	,365	,419	,665
Gösteri	97,68	83,905	,231	,451	,677
Anket	98,01	79,891	,414	,303	,661
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	97,96	79,866	,348	,425	,666
V– Diyagramı	98,88	82,202	,296	,306	,671
Sözlü Sunu	97,12	84,347	,245	,361	,676

Tablo 5 incelendiğinde, sözlü yoklama, çoktan seçmeli maddeler, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi ve kompozisyon maddelerinin kaldırılması durumunda güvenirliğin artacağı görülmektedir fakat bu artış Cronbach Alfa "0,60 – 0,80" güvenirlik aralığına bağlı "oldukça güvenilir" güvenirlik düzeyini değiştirmemektedir. Bu nedenle söz konusu maddelerin anketten çıkarılması gerekli görülmemiştir.

Tablo 6

Önemseme Düzeyi Boyutunda Anketin İstatistiksel Güvenirliği

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
.858	29

Tablo 6'da görüldüğü üzere anketin güvenirlik katsayısı α = 0.858 bulunmuştur. Gün ve Yıldız (2014: 1063)'daki verilere göre, α değeri "0.80 – 0.100" aralığında bulunduğundan, anketin önemseme düzeyi boyutu "yüksek derecede güvenilir"dir.

Tablo 7

Önemseme Düzeyi Boyutunda Anketin Maddelerinin Başlıklar Halinde İstatistiksel Güvenirlikleri

	Madde Silindiğin-de Ortalama	**Madde Silindiğin-de Varyans**	**Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu**	**Korelas-yonların Karesi**	**Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Sayısı**
Sözlü Yoklama	104,99	199,877	-,380	,527	**,880**
Drama	104,60	168,903	,629	,538	,847
Performans Ödevi	104,65	169,283	,572	,554	,848
Tutum Ölçeği	104,83	164,339	,705	,690	,843
Gözlem	103,93	183,241	,184	,342	,858
Öz Değerlendirme	104,77	168,964	,500	,686	,850
Akran Değerlendirme	104,76	167,462	,508	,801	,850
Puanlama Ölçeği	104,55	171,599	,553	,576	,849
Venn Diyagramı	105,34	165,881	,612	,659	,846
Çoktan Seçmeli Maddeler	104,16	186,343	,010	,303	**,862**
Proje	104,15	170,003	,527	,620	,849
Ürün Dosyası / Portfolyo	104,79	168,889	,599	,649	,847
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	105,41	165,446	,608	,657	,846
Kontrol Listesi	105,40	173,946	,425	,577	,852

Kavram Haritası	104,54	178,790	,316	,443	,855
Kısa Cevaplı Maddeler	104,16	175,962	,537	,554	,851
Eşleştirmeli Maddeler	103,95	180,236	,358	,428	,855
Doğru / Yanlış Maddeleri	104,23	180,167	,268	,464	,857
Okuma / Yazma Etkinlikleri	103,74	183,983	,200	,298	,858
Ev Ödevi	104,43	194,333	-,261	,231	**,873**
Görüşme / Mülakat	104,41	180,709	,212	,430	,858
Öğrenme Günlüğü / Journal	105,05	162,366	,703	,665	,843
Kompozisyon	104,07	183,749	,140	,327	**,859**
Yapılandırılmış Grid	105,67	169,707	,540	,624	,849
Gösteri	104,26	173,790	,506	,466	,851
Anket	104,71	169,813	,493	,514	,850
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	104,87	172,608	,432	,554	,852
V– Diyagramı	105,90	174,665	,399	,385	,853
Sözlü Sunu	103,93	180,541	,351	,271	,855

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde sözlü yoklama, çoktan seçmeli maddeler, ev ödevi ve kompozisyon maddelerinin kaldırılması durumunda güvenirliğin artacağı görülmektedir fakat anketin önemseme düzeyi boyutu zaten "yüksek derecede güvenilir" güvenirlik düzeyinde olduğundan söz konusu maddelerin anketten çıkarılması gerekli görülmemiştir.

Anket, gerekli izinler alındıktan sonra, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı resmi okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 175 öğretmene uygulanmış olup araştırmaya tamamen gönüllü

olarak katılan tüm öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat uygulandığı için anketlerin geri dönüş oranı %100'dür.

. 3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada toplanan anket verileri IBM SPSS Statistics 23 License Authorization Wizard programında kodlanmış ve analizler bu program üzerinde yapılmıştır. Ankete tamamen gönüllülük çerçevesinde katılan öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyet ve ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu bağımsız değişkenlerine göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları ile önemseme düzeyleri; kullanım sıklığı ile önemseme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Büyüköztürk (2012), analizde istatistiksel (null) hipotez "puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklinde kurulduğu için hesaplanan p-değerinin α=.05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlandığını; puanların dağılımının normalden aşırı sapma göstermesi durumunda "normallik" varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 8

Kullanım Sıklığı Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
ktoplam	Statistic	sd	**p**	Statistic	sd	p
	,069	175	**,040**	,967	175	,000

Tablo 9

Önemseme Düzeyi Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
otoplam	,070	175	**,035**	,980	175	,012

Tablo 8'de p = .040, Tablo 9'da p = .035 bulunmuş; her iki testte de p < .05 olduğundan analizde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Kalaycı (2006), normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif olarak *ki-kare uygunluk, bağımsızlık* ve *homojenlik testleri* ile birlikte *Runs, Mann-Whitney U, Wald-Wolfowitz, Wılcoxon Signed Rank, Kruskal-Wallis, Friedman ve Spearman's Rank Order Korelâsyonu* parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmasının önerildiğini belirtmiştir.

BÖLÜM IV.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problem cümlelerine ilişkin bulgular ve bunların yorumlamaları bulunmaktadır.

4.1. Türkçe Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Araçlarından Hangilerini Hangi Sıklıkta Kullanmaktadırlar?

Tablo 10

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığı

X	ARAÇ	KULLANIM SIKLIĞI (1<5)					TOPLAM
		1	2	3	4	5	
2,86	Sözlü yoklama	**32**	37	49	35	21	174
3,69	Drama	8	21	35	63	47	174
3,36	Performans ödevi	10	21	**64**	54	25	174
3,23	Tutum ölçeği	13	32	**59**	42	28	174
4,07	Gözlem	7	7	18	**77**	**66**	175
3,66	Öz değerlendirme	8	11	55	59	42	175
3,02	Akran değerlendirme	17	39	**58**	44	16	174
3,76	Puanlama ölçeği	4	8	46	**83**	33	174
2,41	Venn Diyagramı	**37**	**62**	48	20	7	174
4,19	Çoktan seçmeli maddeler	1	3	24	**80**	**66**	174
4,02	Proje	1	10	28	**81**	54	174
3,22	Ürün dosyası / portfolyo	13	30	**58**	51	22	174

2,62	Tanılayıcı dallanmış ağaç	**46**	**43**	33	35	17	174
3,33	Kontrol listesi	9	26	**64**	48	27	174
3,63	Kavram haritası	2	25	**58**	41	49	175
4,03	Kısa cevaplı maddeler	1	3	35	**85**	50	174
4,27	Eşleştirmeli maddeler	1	1	25	70	**78**	175
4,11	Doğru / Yanlış maddeleri	0	7	30	74	64	175
4,42	Okuma / yazma etkinlikleri	0	1	15	68	**91**	175
3,77	Ev ödevi	9	21	34	48	63	175
3,75	Görüşme / mülakat	4	18	44	60	49	175
2,39	Öğrenme günlüğü / journal	**32**	**69**	53	14	6	174
4,14	Kompozisyon	0	5	39	58	**73**	175
2,63	Yapılandırılmış grid	**34**	**47**	47	37	7	172
3,59	Gösteri	2	17	**66**	54	35	174
3,24	Anket	12	31	57	51	23	174
3,33	Araştırma raporu / yazılı rapor	12	37	44	43	38	174
2,37	V– diyagramı	**43**	**52**	52	23	3	173
4,15	Sözlü sunu	1	6	31	65	**72**	175

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ölçme değerlendirme aracının 4,42 ile okuma / yazma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri okuma / yazma etkinlikleri aracını en sık kullanmaktadırlar. En düşük ortalamaya sahip ölçme değerlendirme aracı ise 2,37 ile V– diyagramıdır. Türkçe öğretmenlerinin V– diyagramı aracını kullanma tercihleri en düşük düzeydedir.

"Her zaman kullanıyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri 91 seçimle okuma yazma etkinlikleri, 78 seçimle eşleştirme maddeleri, 73 seçimle kompozisyon, 72 seçimle sözlü sunu ve 66'şar seçimle çoktan seçmeli maddeler ile gözlemdir. Çoktan seçmeli maddelerin Türkçe derslerinde kullanımının sakıncaları çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Üstüner ve Şengül, 2004; Güneş, 2012)

"Çoğunlukla kullanıyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 85 seçimle kısa cevaplı maddeler, 83 seçimle puanlama ölçeği, 81 seçimle proje, 80 seçimle çoktan seçmeli maddeler ve 77 seçimle gözlemdir.

"Kullanıyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 66 seçimle gösteri, 64'er seçimle performans ödevi ile kontrol listesi, 59 seçimle tutum ölçeği ve 58'er seçimle akran değerlendirme, ürün dosyası / portfolyo ile kavram haritasıdır.

"Seyrek kullanıyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 69 seçimle öğrenme günlüğü / journal, 62 seçimle venn diyagramı, 52 seçimle V– diyagramı, 47 seçimle yapılandırılmış grid, 42 seçimle tanılayıcı dallanmış ağaçtır.

"Hiç kullanmıyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 46 seçimle tanılayıcı dallanmış ağaç, 43 seçimle V– diyagramı, 37 seçimle venn diyagramı, 34 seçimle yapılandırılmış grid ve 32'şer seçimle sözlü yoklama ile öğrenme günlüğü / journaldır. Doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri ve kompozisyonu hiç kullanmayan öğretmen bulunmamaktadır.

4.2.Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Hizmet Yılına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 11

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı

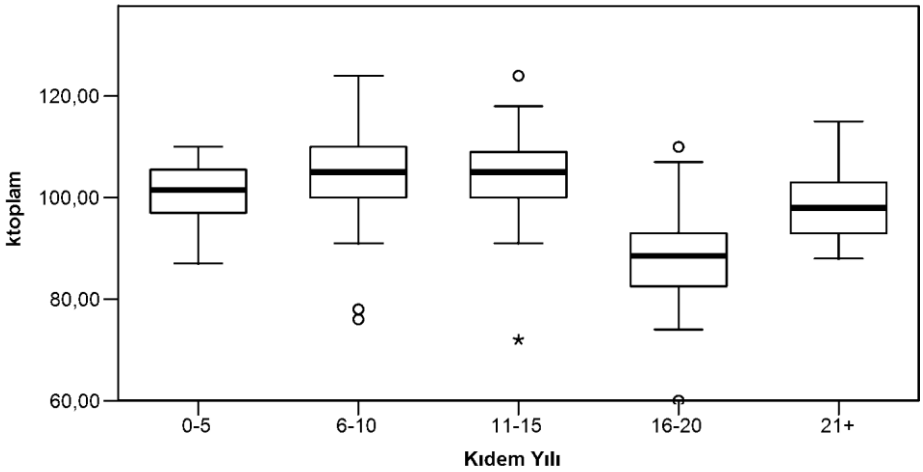
Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
0-5	32	85,64	41,99	4	.00
6-10	45	105,54			
11-15	**49**	**107,04**			
16-20	20	29,78			
20+	29	71,36			

Tablo 11 incelendiğinde analiz sonucunda p = .00 olarak bulunmuş, p < .05 olduğundan araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanım düzeylerinin hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerinin 11 – 15 kıdem yılında 107,04 ile en yüksek, 16 – 20 kıdem yılında 29,78 ile en düşük olduğu görülmektedir.

Şekil 2

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 6-10 ve 11-15 yıllık kıdemi olanların ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığının en yüksek olduğu Şekil 2'de görülmektedir. Ayrıca en düşük kullanım sıklığının 16-20 hizmet yılı aralığında olması da dikkat çekmektedir. 21 ve üzerinde ise bir artış yaşanmaktadır fakat bu artış 6-15 yılları aralıklarındaki kullanım düzeyine ulaşmamaktadır.

Tablo 12

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı

Araç, Yöntem ve Teknik	N	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	174	22,701	4	,000
Drama	174	48,822	4	,000
Performans ödevi	174	42,490	4	,000
Tutum ölçeği	174	59,468	4	,000
Gözlem	175	17,952	4	,001
Öz değerlendirme	175	15,615	4	,004
Akran değerlendirme	174	34,378	4	,000
Puanlama ölçeği	174	12,661	4	,013
Venn Diyagramı	174	22,020	4	,000
Çoktan seçmeli maddeler	174	13,586	4	,009
Proje	174	40,507	4	,000
Ürün dosyası / portfolyo	174	43,935	4	,000
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	65,659	4	,000
Kontrol listesi	174	31,617	4	,000
Kavram haritası	175	42,306	4	,000
Kısa cevaplı maddeler	174	12,007	4	,017
Eşleştirmeli maddeler	175	10,813	4	,029
Doğru / Yanlış maddeleri	175	16,400	4	,003
Okuma / yazma etkinlikleri	175	3,267	4	**,514**
Ev ödevi	175	45,218	4	,000
Görüşme / mülakat	175	11,343	4	,023
Öğrenme günlüğü / journal	174	7,704	4	,103
Kompozisyon	175	28,935	4	,000
Yapılandırılmış grid	172	27,640	4	,000

Gösteri	174	50,779	4	,000
Anket	174	12,226	4	,016
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	38,297	4	,000
V– diyagramı	173	22,046	4	,000
Sözlü sunu	175	19,842	4	,001

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma / yazma etkinlikleri dışındaki tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıkları kıdem yılına göre $p < .05$ olduğundan anlamlıdır.

Tablo 13

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklıklarının Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	0-5	32	62,73
	6-10	44	93,41
	11-15	49	81,67
	16-20	20	**127,50**
	21+	29	88,12
	Total	174	
Drama	0-5	32	**111,16**
	6-10	44	100,61
	11-15	49	100,37
	16-20	20	39,75
	21+	29	52,69
	Total	174	
Performans Ödevi	0-5	32	**111,55**

	6-10	45	101,94
	11-15	49	94,71
	16-20	20	41,58
	21+	28	56,98
	Total	174	
Tutum Ölçeği	0-5	32	**130,41**
	6-10	44	97,25
	11-15	49	85,39
	16-20	20	76,60
	21+	29	36,45
	Total	174	
Gözlem	0-5	32	79,38
	6-10	45	94,42
	11-15	49	**97,85**
	16-20	20	50,35
	21+	29	96,88
	Total	175	
Öz Değerlendirme	0-5	32	78,52
	6-10	45	100,54
	11-15	49	72,78
	16-20	20	80,18
	21+	29	**110,12**
	Total	175	
Akran Değerlendirme	0-5	32	99,66
	6-10	45	*102,44*
	11-15	49	53,03
	16-20	20	97,80
	21+	28	**102,55**
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	0-5	32	**102,98**

	6-10	44	85,63
	11-15	49	82,96
	16-20	20	60,38
	21+	29	99,64
	Total	174	
Venn Diagramı	0-5	32	**109,53**
	6-10	44	79,48
	11-15	49	101,83
	16-20	20	69,68
	21+	29	63,45
	Total	174	
Çoktan Seçmeli Maddeler	0-5	32	71,70
	6-10	45	76,58
	11-15	49	**104,05**
	16-20	20	84,43
	21+	28	96,34
	Total	174	
Proje	0-5	32	77,73
	6-10	45	**106,08**
	11-15	48	97,96
	16-20	20	30,65
	21+	29	91,34
	Total	174	
Ürün Dosyası / Portfolyo	0-5	32	**108,38**
	6-10	44	105,03
	11-15	49	74,47
	16-20	20	30,88
	21+	29	98,93
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	0-5	32	113,09

	6-10	44	125,98
	11-15	49	58,59
	16-20	20	50,93
	21+	29	74,95
	Total	174	
Kontrol Listesi	0-5	32	96,56
	6-10	44	**107,43**
	11-15	49	84,80
	16-20	20	97,00
	21+	29	45,28
	Total	174	
Kavram Haritası	0-5	32	73,83
	6-10	45	97,43
	11-15	49	**118,34**
	16-20	20	51,25
	21+	29	63,09
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	0-5	32	95,13
	6-10	45	82,58
	11-15	49	92,05
	16-20	20	57,80
	21+	28	**99,95**
	Total	174	
Eşleştirmeli Maddeler	0-5	32	86,84
	6-10	45	77,50
	11-15	49	**102,42**
	16-20	20	69,13
	21+	29	94,22
	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	0-5	32	70,56

	6-10	45	82,07
	11-15	49	100,45
	16-20	20	70,10
	21+	29	**107,76**
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	0-5	32	83,77
	6-10	45	83,99
	11-15	49	88,45
	16-20	20	83,63
	21+	29	**101,16**
	Total	175	
Ev Ödevi	0-5	32	53,78
	6-10	45	66,37
	11-15	49	104,44
	16-20	20	104,58
	21+	29	**120,12**
	Total	175	
Görüşme / Mülakat	0-5	32	73,25
	6-10	45	93,37
	11-15	49	**101,31**
	16-20	20	65,80
	21+	29	88,78
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	0-5	32	78,67
	6-10	44	80,95
	11-15	49	**103,30**
	16-20	20	80,95
	21+	29	85,00
	Total	174	
Kompozisyon	0-5	32	64,63

	6-10	45	82,40
	11-15	49	103,85
	16-20	20	61,25
	21+	29	**114,16**
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	0-5	32	70,34
	6-10	42	101,81
	11-15	49	**106,57**
	16-20	20	70,45
	21+	29	59,31
	Total	172	
Gösteri	0-5	32	97,86
	6-10	44	**120,15**
	11-15	49	62,36
	16-20	20	46,95
	21+	29	96,98
	Total	174	
Anket	0-5	32	78,50
	6-10	44	**101,59**
	11-15	49	90,02
	16-20	20	58,58
	21+	29	91,74
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	0-5	32	70,14
	6-10	44	85,42
	11-15	49	**120,17**
	16-20	20	49,63
	21+	29	80,72
	Total	174	
V– Diyagramı	0-5	32	87,89

	6-10	43	91,70
	11-15	49	**107,15**
	16-20	20	59,90
	21+	29	63,69
	Total	173	
Sözlü Sunu	0-5	32	75,50
	6-10	45	74,21
	11-15	49	**111,40**
	16-20	20	74,85
	21+	29	92,72
	Total	175	

Tablo 13'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım düzeyleri kıdem yılı bağımsız değişkenine göre şu şekildedir:

0 – 5 yıl: Drama, performans ödevi, tutum ölçeği, puanlama ölçeği, venn diyagramı, ürün dosyası / portfolyo,

6 – 10 yıl: Proje, tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listesi, gösteri, anket

11 – 15 yıl: Gözlem, çoktan seçmeli maddeler, kavram haritası, eşleştirmeli maddeler, görüşme / mülakat, öğrenme günlüğü / journal, yapılandırılmış grid, araştırma raporu / yazılı rapor, V– diyagramı, sözlü sunu

16 – 20 yıl: Sözlü yoklama

21 ve üzeri: Öz değerlendirme, akran değerlendirme, kısa cevaplı maddeler, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, kompozisyon

4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 14

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	128	86,61	11086,00	2830.00	0.55
Erkek	47	91,79	4314,00		

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığının cinsiyet değişkenine göre farklılığı Tablo 14'de p = 0.55 olarak bulunmuştur ve p > .05 olduğundan anlamlı değildir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise söz konusu farkın –anlamlı olmasa da– 91,79 değeri ile erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklığının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı

ARAÇ	N	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	174	,035	1	,851
Drama	174	,010	1	,921
Performans ödevi	174	,234	1	,629
Tutum ölçeği	174	,011	1	,918
Gözlem	175	,000	1	,996
Öz değerlendirme	175	1,302	1	,254
Akran değerlendirme	174	1,911	1	,167

Puanlama ölçeği	174	,099	1	,752
Venn Diyagramı	174	,699	1	,403
Çoktan seçmeli maddeler	174	1,277	1	,258
Proje	174	,497	1	,481
Ürün dosyası / portfolyo	174	,430	1	,512
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	,064	1	,801
Kontrol listesi	174	,038	1	,845
Kavram haritası	175	5,752	1	**,016**
Kısa cevaplı maddeler	174	2,805	1	,094
Eşleştirmeli maddeler	175	2,094	1	,148
Doğru / Yanlış maddeleri	175	,003	1	,955
Okuma / yazma etkinlikleri	175	,112	1	,738
Ev ödevi	175	,983	1	,322
Görüşme / mülakat	175	,008	1	,930
Öğrenme günlüğü / journal	174	2,267	1	,132
Kompozisyon	175	,533	1	,465
Yapılandırılmış grid	172	,110	1	,740
Gösteri	174	,025	1	,874
Anket	174	,218	1	,640
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	,916	1	,339
V– diyagramı	173	6,171	1	**,013**
Sözlü sunu	175	,016	1	,900

Tablo 15'deki bulgular, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarının cinsiyete göre farklılığının kavram haritası ve V– diyagramı haricinde $p > .05$ olduğundan anlamlı olmadığını göstermektedir. Kavram haritası tekniğinde bu fark $p = .016$, V–diyagramında ise $p = .013$ olarak bulunmuştur. Söz konusu farklar, kavram haritası ve V– diyagramı için $p < .05$ olduğundan anlamlıdır.

Tablo 16

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	Kadın	127	87,93
	Erkek	47	86,35
	Total	174	
Drama	Kadın	127	87,72
	Erkek	47	86,90
	Total	174	
Performans Ödevi	Kadın	127	86,43
	Erkek	47	90,40
	Total	174	
Tutum Ölçeği	Kadın	127	87,27
	Erkek	47	88,13
	Total	174	
Gözlem	Kadın	128	87,99
	Erkek	47	88,03
	Total	175	
Öz Değerlendirme	Kadın	128	85,46
	Erkek	47	94,90
	Total	175	
Akran Değerlendirme	Kadın	128	90,56
	Erkek	46	78,99
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	Kadın	128	88,17
	Erkek	46	85,63
	Total	174	
Venn Diagramı	Kadın	127	85,63

	Erkek	47	92,54
	Total	174	
Çoktan Seçmeli Maddeler	Kadın	128	89,88
	Erkek	46	80,88
	Total	174	
Proje	Kadın	127	85,98
	Erkek	47	91,62
	Total	174	
Ürün Dosyası / Portfolyo	Kadın	127	86,03
	Erkek	47	91,47
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Kadın	127	86,93
	Erkek	47	89,04
	Total	174	
Kontrol Listesi	Kadın	127	87,94
	Erkek	47	86,32
	Total	174	
Kavram Haritası	Kadın	128	82,64
	Erkek	47	102,59
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	Kadın	127	91,09
	Erkek	47	77,80
	Total	174	
Eşleştimeli Maddeler	Kadın	128	91,09
	Erkek	47	79,60
	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	Kadın	128	87,88
	Erkek	47	88,33
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	Kadın	128	87,30
	Erkek	47	89,89

	Total	175	
Ev Ödevi	Kadın	128	90,21
	Erkek	47	81,98
	Total	175	
Görüşme / Mülakat	Kadın	128	88,20
	Erkek	47	87,47
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	Kadın	127	90,82
	Erkek	47	78,52
	Total	174	
Kompozisyon	Kadın	128	89,59
	Erkek	47	83,67
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	Kadın	127	85,77
	Erkek	45	88,56
	Total	172	
Gösteri	Kadın	127	87,85
	Erkek	47	86,55
	Total	174	
Anket	Kadın	127	86,45
	Erkek	47	90,33
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	Kadın	127	85,33
	Erkek	47	93,35
	Total	174	
V– Diyagramı	Kadın	127	81,52
	Erkek	46	102,14
	Total	173	
Sözlü Sunu	Kadın	128	88,27
	Erkek	47	87,26

Tablo 16 incelendiğinde cinsiyete göre kullanım sıklığının sıra ortalamaları arasında az da olsa farklar olduğu görülmektedir. Buna göre, sözlü yoklama, drama, akran değerlendirme, puanlama ölçeği, çoktan seçmeli maddeler, kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, eşleştirmeli maddeler, ev ödevi, görüşme / mülakat, öğrenme günlüğü / journal, kompozisyon, gösteri ve sözlü sunu araç, yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığının araştırmaya katılan kadın Türkçe öğretmenleri lehine; performans ödevi, tutum ölçeği, gözlem, öz değerlendirme, venn diyagramı, proje, ürün dosyası / portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, yapılandırılmış grid, anket, araştırma raporu / yazılı rapor ve V– diyagramı araç, yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığının ise erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alıp Almadıklarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 17

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığının Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı

Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Almadı	7	49,79	348,50	320.50	.042
Aldı	168	89,59	15051,50		

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığının ölçme değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına göre farklılığının Tablo 17'de $p = .042$ olduğu görülmektedir. Bulunan değer $p < .05$ olduğundan fark anlamlıdır.

Sıra ortalamalarına bakıldığında, ölçme değerlendirme eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin, bu eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerine göre ölçme

değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Kullanım Sıklığının Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı

ARAÇ	N	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	174	1,140	1	,286
Drama	174	1,741	1	,187
Performans ödevi	174	2,148	1	,143
Tutum ölçeği	174	9,191	1	**,002**
Gözlem	175	,674	1	,412
Öz değerlendirme	175	,446	1	,504
Akran değerlendirme	174	,809	1	,368
Puanlama ölçeği	174	,402	1	,526
Venn Diyagramı	174	,029	1	,864
Çoktan seçmeli maddeler	174	,581	1	,446
Proje	174	,307	1	,579
Ürün dosyası / portfolyo	174	2,009	1	,156
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	4,718	1	**,030**
Kontrol listesi	174	2,073	1	,150
Kavram haritası	175	,758	1	,384
Kısa cevaplı maddeler	174	1,853	1	,173
Eşleştirmeli maddeler	175	2,517	1	,113
Doğru / Yanlış maddeleri	175	2,194	1	,139
Okuma / yazma etkinlikleri	175	,530	1	,467
Ev ödevi	175	4,509	1	**,034**
Görüşme / mülakat	175	,892	1	,345
Öğrenme günlüğü / journal	174	,246	1	,620

Kompozisyon	175	,000	1	,987
Yapılandırılmış grid	172	,588	1	,443
Gösteri	174	3,320	1	,068
Anket	174	3,231	1	,072
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	,348	1	,555
V– diyagramı	173	4,340	1	**,037**
Sözlü sunu	175	2,044	1	,153

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığının ölçme değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına göre farkı Tablo 17'de p = .044 olarak belirtilmiş ve p < .05 olduğundan anlamlı bulunmuştu. Oysa Tablo 18'deki bulgular söz konusu farkın yalnızca tutum ölçeği, tanılayıcı dallanmış ağaç, ev ödevi ve V– diyagramı için anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 19

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Kullanım Sıklıklarının Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	Almadı	7	**106,93**
	Aldı	167	86,69
	Total	174	
Drama	Almadı	7	63,86
	Aldı	167	88,49
	Total	174	
Performans Ödevi	Almadı	6	59,17
	Aldı	168	88,51
	Total	174	

Tutum Ölçeği	Almadı	7	32,79
	Aldı	167	89,79
	Total	174	
Gözlem	Almadı	7	**102,29**
	Aldı	168	87,40
	Total	175	
Öz Değerlendirme	Almadı	7	76,00
	Aldı	168	88,50
	Total	175	
Akran Değerlendirme	Almadı	7	71,29
	Aldı	167	88,18
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	Almadı	7	76,50
	Aldı	167	87,96
	Total	174	
Venn Diagramı	Almadı	7	84,43
	Aldı	167	87,63
	Total	174	
Çoktan Seçmeli Maddeler	Almadı	7	**100,57**
	Aldı	167	86,95
	Total	174	
Proje	Almadı	6	77,08
	Aldı	168	87,87
	Total	174	
Ürün Dosyası / Portfolyo	Almadı	7	62,00
	Aldı	167	88,57
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Almadı	7	48,00
	Aldı	167	89,16
	Total	174	
Kontrol Listesi	Almadı	7	61,71

	Aldı	167	88,58
	Total	174	
Kavram Haritası	Almadı	7	72,29
	Aldı	168	88,65
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	Almadı	7	**110,93**
	Aldı	167	86,52
	Total	174	
Eşleştirmeli Maddeler	Almadı	7	**115,36**
	Aldı	168	86,86
	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	Almadı	7	**113,93**
	Aldı	168	86,92
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	Almadı	7	**100,21**
	Aldı	168	87,49
	Total	175	
Ev Ödevi	Almadı	7	**126,29**
	Aldı	168	86,40
	Total	175	
Görüşme / Mülakat	Almadı	7	**105,00**
	Aldı	168	87,29
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	Almadı	7	78,71
	Aldı	167	87,87
	Total	174	
Kompozisyon	Almadı	7	87,71
	Aldı	168	88,01
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	Almadı	7	72,79
	Aldı	165	87,08

	Total	172	
Gösteri	Almadı	7	55,14
	Aldı	167	88,86
	Total	174	
Anket	Almadı	7	55,14
	Aldı	167	88,86
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	Almadı	7	**98,21**
	Aldı	167	87,05
	Total	174	
V– Diyagramı	Almadı	7	49,79
	Aldı	166	88,57
	Total	173	
Sözlü Sunu	Almadı	7	**113,07**
	Aldı	168	86,96
	Total	175	

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi almamış olanların sözlü yoklama, gözlem, çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, görüşme / mülakat, araştırma raporu / yazılı rapor ve sözlü sunu araç, yöntem ve tekniklerini söz konusu eğitimi alanlara göre daha sık kullandıkları görülmektedir.

4.5.Türkçe Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Araçlarından Hangilerine Hangi Düzeyde Önem Vermektedirler?

Tablo 20

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyi

X	ARAÇ	ÖNEMSEME DÜZEYİ (1<5)					TOPLAM
		1	2	3	4	5	
3,35	Sözlü yoklama	**24**	28	27	53	42	174
3,78	Drama	2	21	43	56	52	174
3,69	Performans ödevi	4	26	41	51	51	173
3,49	Tutum ölçeği	14	21	43	56	39	173
4,43	Gözlem	2	0	14	64	**95**	175
3,63	Öz değerlendirme	15	22	25	63	50	175
3,61	Akran değerlendirme	16	27	27	42	62	174
3,84	Puanlama ölçeği	2	16	42	63	52	175
2,99	Venn Diyagramı	**31**	24	**51**	43	21	170
4,22	Çoktan seçmeli maddeler	2	4	13	**91**	65	175
4,23	Proje	11	7	9	51	**97**	175
3,60	Ürün dosyası / portfolyo	7	21	46	60	40	174
2,96	Tanılayıcı dallanmış ağaç	**29**	**37**	46	36	26	174
3,02	Kontrol listesi	11	**50**	**60**	31	22	174
3,85	Kavram haritası	0	12	**49**	68	46	175
4,22	Kısa cevaplı maddeler	0	6	17	**85**	67	175
4,41	Eşleştirmeli maddeler	1	3	8	**75**	**88**	175
4,15	Doğru / Yanlış maddeleri	3	3	28	**72**	69	175
4,63	Okuma / yazma etkinlikleri	0	0	4	57	**114**	175
3,97	Ev ödevi	9	16	19	57	73	174
3,95	Görüşme / mülakat	4	9	38	65	59	175
3,29	Öğrenme günlüğü / journal	15	**42**	37	37	43	174

4,31	Kompozisyon	0	4	20	69	82	175
2,71	Yapılandırılmış grid	**27**	**52**	**48**	30	13	175
4,11	Gösteri	2	8	30	63	71	174
3,61	Anket	13	24	36	46	55	174
3,49	Araştırma raporu / yazılı rapor	11	28	35	64	36	174
2,44	V– diyagramı	**37**	**59**	**49**	20	8	173
4,42	Sözlü sunu	0	2	12	**71**	**90**	175

Tablo 20'deki bulgulara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ölçme değerlendirme aracının 4,63 ile okuma / yazma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri içerisinde okuma / yazma etkinliklerini en yüksek düzeyde önemsemektedirler. En düşük ortalamaya sahip ölçme değerlendirme aracı ise 2,44 ile V– diyagramıdır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri içerisinde V– diyagramı aracını en düşük düzeyde önemsemektedirler.

"Çok önemli görüyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 114 seçimle okuma / yazma etkinlikleri, 97 seçimle proje, 95 seçimle gözlem, 90 seçimle sözlü sunu ve 88 seçimle eşleştirmeli maddelerdir.

"Önemli görüyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 91 seçimle çoktan seçmeli maddeler, 85 seçimle kısa cevaplı maddeler, 75 seçimle eşleştirme maddeleri, 72 seçimle doğru / yanlış maddeleri, 71 seçimle sözlü sunudur.

"Kararsızım" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 60 seçimle kontrol listesi, 51 seçimle venn diyagramı, 49'ar seçimle kavram haritası ile V– diyagramı ve 48 seçimle yapılandırılmış griddir.

"Biraz önemli görüyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 59 seçimle V - diyagramı, 52 seçimle yapılandırılmış grid, 50 seçimle

kontrol listesi, 42 seçimle öğrenme günlüğü / journal, 37 seçimle tanılayıcı dallanmış ağaçtır.

"Önemsiz görüyorum" seçeneğinde en fazla seçilen ölçme araç, yöntem ve teknikleri 37 seçimle V– diyagramı, 31 seçimle venn diyagramı, 29 seçimle tanılayıcı dallanmış ağaç, 27 seçimle yapılandırılmış grid ve 24 seçimle sözlü yoklamadır. Kavram haritası, kısa cevaplı maddeler, okuma / yazma etkinlikleri, kompozisyon ve sözlü sunuyu önemsiz gören öğretmen bulunmamaktadır.

Okuma / yazma etkinliklerinin önemi konusunda en düşük değer 4 kişinin "Kararsızım" seçimi ile gerçekleşmiştir. Bunun dışındaki 171 kişi çok önemli ve önemli gördüklerini belirtmişlerdir.

4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Önemseme Düzeyleri Hizmet Yılına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 21

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
0-5	**32**	**121,11**	63,16	2	.00
6-10	45	117,82			
11-15	49	78,03			
16-20	20	34,23			
20+	29	59,12			

Tablo 21'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyinin kıdem yılına göre farklılığı $p = .00$ olarak bulunmuş ve $p < .05$ olduğundan anlamlıdır.

Sıra ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek önemseme düzeyinin 0 – 5 kıdem yılına sahip Türkçe öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farkı

Araç, Yöntem ve Teknik	N	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	174	70,567	4	,000
Drama	174	77,690	4	,000
Performans ödevi	174	54,056	4	,000
Tutum ölçeği	174	80,284	4	,000
Gözlem	175	14,845	4	,000
Öz değerlendirme	175	63,825	4	,000
Akran değerlendirme	174	84,962	4	,000
Puanlama ölçeği	174	46,948	4	,000
Venn Diyagramı	174	38,449	4	,000
Çoktan seçmeli maddeler	174	5,387	4	**,250**
Proje	174	47,281	4	,000
Ürün dosyası / portfolyo	174	47,151	4	,000
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	42,913	4	,000
Kontrol listesi	174	18,408	4	,001
Kavram haritası	175	55,273	4	,000
Kısa cevaplı maddeler	174	28,532	4	,000
Eşleştirmeli maddeler	175	12,834	4	,012
Doğru / Yanlış maddeleri	175	15,340	4	,004
Okuma / yazma etkinlikleri	175	14,053	4	,007
Ev ödevi	175	21,199	4	,000
Görüşme / mülakat	175	27,135	4	,000
Öğrenme günlüğü / journal	174	60,900	4	,000

Kompozisyon	175	14,719	4	,005
Yapılandırılmış grid	172	19,751	4	,001
Gösteri	174	34,823	4	,000
Anket	174	64,249	4	,000
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	27,089	4	,000
V– diyagramı	173	7,458	4	**,114**
Sözlü sunu	175	9,457	4	**,051**

Tablo 22'de, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden her birini önemseme düzeylerinin kıdem yılına göre farkı çoktan seçmeli maddeler, V– diyagramı ve sözlü sunu dışında $p < .05$ olduğundan anlamlı olduğu görülmektedir. Söz konusu tablodaki bulgular çoktan seçmeli maddelerde .250, V– diyagramında .114, ve sözlü sunuda .051 değerlerini göstermesi, üçünde de $p > .05$ olması nedeniyle Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden her birini önemseme düzeylerinin kıdem yılına göre farkı çoktan seçmeli maddeler, V– diyagramı ve sözlü sunu için anlamlı değildir.

Tablo 23

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	0-5	32	65,08
	6-10	44	70,03
	11-15	49	**125,42**
	16-20	20	124,38
	21+	29	49,24
	Total	174	
Drama	0-5	32	119,09

	6-10	44	**122,93**
	11-15	49	75,00
	16-20	20	31,28
	21+	29	58,78
	Total	174	
Performans Ödevi	0-5	32	**127,44**
	6-10	45	98,42
	11-15	49	86,43
	16-20	20	44,45
	21+	27	52,59
	Total	173	
Tutum Ölçeği	0-5	32	**133,22**
	6-10	44	109,94
	11-15	48	79,97
	16-20	20	46,48
	21+	29	40,78
	Total	173	
Gözlem	0-5	32	101,73
	6-10	45	100,46
	11-15	49	75,35
	16-20	20	66,58
	21+	29	89,67
	Total	175	
Öz Değerlendirme	0-5	32	**122,64**
	6-10	45	104,50
	11-15	49	49,96
	16-20	20	58,53
	21+	29	108,78
	Total	175	
Akran Değerlendirme	0-5	31	**124,19**
	6-10	45	121,24

	11-15	49	43,71
	16-20	20	60,95
	21+	29	88,21
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	0-5	32	101,02
	6-10	45	**117,89**
	11-15	49	64,70
	16-20	20	45,60
	21+	29	95,86
	Total	175	
Venn Diagramı	0-5	32	100,31
	6-10	42	**115,54**
	11-15	49	78,30
	16-20	20	56,10
	21+	27	56,07
	Total	170	
Çoktan Seçmeli Maddeler	0-5	32	**97,14**
	6-10	45	76,57
	11-15	49	86,22
	16-20	20	90,43
	21+	29	96,98
	Total	175	
Proje	0-5	32	**115,44**
	6-10	45	87,22
	11-15	49	95,57
	16-20	20	28,55
	21+	29	87,14
	Total	175	
Ürün Dosyası / Portfolyo	0-5	32	102,70
	6-10	44	**113,93**
	11-15	49	71,28

	16-20	20	33,60
	21+	29	95,21
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	0-5	32	109,89
	6-10	44	**117,95**
	11-15	49	65,99
	16-20	20	56,20
	21+	29	74,52
	Total	174	
Kontrol Listesi	0-5	32	101,44
	6-10	44	**104,98**
	11-15	49	65,77
	16-20	20	83,15
	21+	29	85,33
	Total	174	
Kavram Haritası	0-5	32	79,78
	6-10	45	98,19
	11-15	49	**119,87**
	16-20	20	36,55
	21+	29	62,90
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	0-5	32	95,28
	6-10	45	90,48
	11-15	49	**98,57**
	16-20	20	36,85
	21+	29	93,53
	Total	175	
Eşleştirmeli Maddeler	0-5	32	**102,02**
	6-10	45	94,00
	11-15	49	85,74
	16-20	20	58,00

	21+	29	87,72
	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	0-5	32	**108,23**
	6-10	45	95,17
	11-15	49	78,82
	16-20	20	61,08
	21+	29	88,64
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	0-5	32	83,77
	6-10	45	**100,72**
	11-15	49	92,33
	16-20	20	59,88
	21+	29	85,02
	Total	175	
Ev Ödevi	0-5	32	60,94
	6-10	45	78,09
	11-15	49	94,20
	16-20	20	103,60
	21+	28	**109,75**
	Total	174	
Görüşme / Mülakat	0-5	32	83,95
	6-10	45	79,08
	11-15	49	**117,06**
	16-20	20	64,55
	21+	29	73,38
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	0-5	32	**128,30**
	6-10	44	112,65
	11-15	49	69,18
	16-20	20	47,78
	21+	29	62,67

	Total	174	
Kompozisyon	0-5	32	71,47
	6-10	45	87,47
	11-15	49	96,61
	16-20	20	67,10
	21+	29	**106,93**
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	0-5	32	102,30
	6-10	42	**103,95**
	11-15	49	77,85
	16-20	20	64,68
	21+	27	66,20
	Total	170	
Gösteri	0-5	32	**110,33**
	6-10	44	99,19
	11-15	49	84,95
	16-20	20	35,30
	21+	29	84,88
	Total	174	
Anket	0-5	32	96,66
	6-10	44	108,27
	11-15	49	**109,61**
	16-20	20	38,10
	21+	29	42,59
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	0-5	32	80,55
	6-10	44	**103,22**
	11-15	49	102,29
	16-20	20	44,58
	21+	29	75,95
	Total	174	

V– Diyagramı	0-5	32	**100,14**
	6-10	43	91,21
	11-15	49	85,55
	16-20	20	63,78
	21+	29	84,72
	Total	173	
Sözlü Sunu	0-5	32	81,41
	6-10	45	**103,46**
	11-15	49	89,33
	16-20	20	71,48
	21+	29	80,45
	Total	175	

Tablo 23'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyleri kıdem yılı bağımsız değişkenine göre şu şekildedir:

0 – 5 yıl: Performans ödevi, tutum ölçeği, gözlem, öz değerlendirme, çoktan seçmeli maddeler, proje, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri, öğrenme günlüğü / journal, gösteri, V– diyagramı

6 – 10 yıl: Drama, puanlama ölçeği, venn diyagramı, ürün dosyası / portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listesi, okuma / yazma etkinlikleri, yapılandırılmış grid, araştırma raporu / yazılı rapor, sözlü sunu

11 – 15 yıl: Sözlü yoklama, kavram haritası, kısa cevaplı maddeler, görüşme / mülakat, anket

16 – 20 yıl: –

21 ve üzeri: Ev ödevi, kompozisyon

4.7.Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Önemseme Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 24

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	128	84,58	10826	2570	.140
Erkek	47	97,32	4574		

Tablo 24'de, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyinin cinsiyete göre farklılığı p = .140 bulunmuş, p > .05 olduğundan söz konusu fark anlamlı değildir. Bununla birlikte, sıra ortalamalarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kadın öğretmenlere göre az da olsa daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

Tablo 25

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı

Araç, Yöntem ve Teknik	**N**	χ^2	**sd**	**p**
Sözlü yoklama	174	70,567	1	,563
Drama	174	77,690	1	1,127
Performans ödevi	174	54,056	1	1,544
Tutum ölçeği	174	80,284	1	2,472
Gözlem	175	14,845	1	**,033**

Öz değerlendirme	175	63,825	1	,505
Akran değerlendirme	174	84,962	1	**,017**
Puanlama ölçeği	174	46,948	1	,247
Venn Diyagramı	174	38,449	1	2,404
Çoktan seçmeli maddeler	174	5,387	1	,339
Proje	174	47,281	1	,778
Ürün dosyası / portfolyo	174	47,151	1	,427
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	42,913	1	,574
Kontrol listesi	174	18,408	1	**,020**
Kavram haritası	175	55,273	1	6,297
Kısa cevaplı maddeler	174	28,532	1	,749
Eşleştirmeli maddeler	175	12,834	1	**,015**
Doğru / Yanlış maddeleri	175	15,340	1	**,001**
Okuma / yazma etkinlikleri	175	14,053	1	,920
Ev ödevi	175	21,199	1	,520
Görüşme / mülakat	175	27,135	1	,168
Öğrenme günlüğü / journal	174	60,900	1	,095
Kompozisyon	175	14,719	1	,121
Yapılandırılmış grid	172	19,751	1	7,462
Gösteri	174	34,823	1	,308
Anket	174	64,249	1	**,009**
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	27,089	1	2,767
V– diyagramı	173	7,458	1	1,495
Sözlü sunu	175	9,457	1	1,259

Tablo 25'deki bulgular, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin cinsiyete göre farklılığının gözlem, akran değerlendirme, kontrol listesi, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri ve anket dışında $p > .05$ olduğundan anlamlı olmadığını göstermektedir. Söz konusu fark gözlemde $p = .033$, akran değerlendirmede $p = .017$, kontrol listesinde $p = .020$, eşleştirmeli maddelerde $p = .015$, doğru / yanlış

maddelerinde p = .001 ve ankette p = .009 olarak bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin cinsiyete göre farklılığı, gözlem, akran değerlendirme, kontrol listesi, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri ve anket için p < .05 olduğundan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 26

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Önemseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	Kadın	127	89,20
	Erkek	47	82,91
	Total	174	
Drama	Kadın	127	85,13
	Erkek	47	93,90
	Total	174	
Performans Ödevi	Kadın	127	84,21
	Erkek	47	94,48
	Total	174	
Tutum Ölçeği	Kadın	127	83,46
	Erkek	47	96,49
	Total	174	
Gözlem	Kadın	128	87,63
	Erkek	47	89,02
	Total	175	
Öz Değerlendirme	Kadın	128	86,41
	Erkek	47	92,32
	Total	175	
Akran Değerlendirme	Kadın	128	87,21

	Erkek	46	88,29
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	Kadın	128	89,10
	Erkek	46	85,00
	Total	174	
Venn Diagramı	Kadın	127	82,08
	Erkek	47	94,99
	Total	174	
Çoktan Seçmeli Maddeler	Kadın	128	86,79
	Erkek	46	91,31
	Total	174	
Proje	Kadın	127	86,16
	Erkek	47	93,00
	Total	174	
Ürün Dosyası / Portfolyo	Kadın	127	86,04
	Erkek	47	91,45
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Kadın	127	85,78
	Erkek	47	92,15
	Total	174	
Kontrol Listesi	Kadın	127	87,18
	Erkek	47	88,36
	Total	174	
Kavram Haritası	Kadın	128	82,47
	Erkek	47	103,05
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	Kadın	127	86,17
	Erkek	47	92,98
	Total	174	
Eşleştirmeli Maddeler	Kadın	128	87,75
	Erkek	47	88,69

	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	Kadın	128	87,94
	Erkek	47	88,16
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	Kadın	128	86,15
	Erkek	47	93,03
	Total	175	
Ev Ödevi	Kadın	128	89,08
	Erkek	47	83,23
	Total	175	
Görüşme / Mülakat	Kadın	128	87,10
	Erkek	47	90,46
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	Kadın	127	86,80
	Erkek	47	89,38
	Total	174	
Kompozisyon	Kadın	128	87,26
	Erkek	47	90,01
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	Kadın	127	79,60
	Erkek	45	102,41
	Total	172	
Gösteri	Kadın	127	86,29
	Erkek	47	90,77
	Total	174	
Anket	Kadın	127	87,28
	Erkek	47	88,09
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	Kadın	127	83,78
	Erkek	47	97,56
	Total	174	

V– Diyagramı	Kadın	127	84,30
	Erkek	46	94,45
	Total	173	
Sözlü Sunu	Kadın	128	85,68
	Erkek	47	94,33

Tablo 26 incelendiğinde, cinsiyete göre önemseme düzeylerinin sıra ortalamaları arasında az da olsa farklar olduğu görülmektedir. Buna göre, sözlü yoklama, puanlama ölçeği, ev ödevi araç, yöntem ve tekniklerinin önemseme düzeyinin araştırmaya katılan kadın Türkçe öğretmenleri lehine; diğer araç, yöntem ve tekniklerin önemseme düzeyinin ise erkek Türkçe öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.8.Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Önemseme Düzeyleri Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alıp Almadıklarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 27

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı

Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Almadı	7	73,71	516	488	.446
Aldı	168	88,60	14884		

Tablo 27'deki bulgularda, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin ölçme değerlendirme eğitimi değişkenine göre farklılığının $p = .446$ olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyleri, ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre $p > .05$ olduğundan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sıra

ortalamalarına bakıldığında ise söz konusu farkın –anlamlı olmasa da– bu eğitimi alanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinden Her Birini Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Farkı

Araç, Yöntem ve Teknik	N	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	174	1,556	1	,212
Drama	174	1,025	1	,311
Performans ödevi	174	4,148	1	**,042**
Tutum ölçeği	174	1,988	1	,159
Gözlem	175	,987	1	,321
Öz değerlendirme	175	,417	1	,519
Akran değerlendirme	174	,035	1	,852
Puanlama ölçeği	174	,013	1	,908
Venn Diyagramı	174	,001	1	,977
Çoktan seçmeli maddeler	174	1,966	1	,161
Proje	174	,083	1	,773
Ürün dosyası / portfolyo	174	1,021	1	,312
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174	1,968	1	,161
Kontrol listesi	174	1,670	1	,196
Kavram haritası	175	,293	1	,588
Kısa cevaplı maddeler	174	,037	1	,847
Eşleştirmeli maddeler	175	,263	1	,608
Doğru / Yanlış maddeleri	175	1,705	1	,192
Okuma / yazma etkinlikleri	175	,152	1	,697
Ev ödevi	175	,958	1	,328
Görüşme / mülakat	175	3,422	1	,064
Öğrenme günlüğü / journal	174	1,235	1	,266

Kompozisyon	175	,968	1	,325
Yapılandırılmış grid	172	,190	1	,663
Gösteri	174	2,185	1	,139
Anket	174	1,041	1	,308
Araştırma raporu / yazılı rapor	174	,613	1	,434
V– diyagramı	173	,254	1	,614
Sözlü sunu	175	1,356	1	,244

Tablo 28'deki bulgular, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin ölçme değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına göre farklılığının performans ödevi dışında $p > .05$ olduğundan anlamlı olmadığını göstermektedir. Söz konusu fark performans ödevinde $p = .042$ olarak bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin ölçme değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına göre farklılığı, performans ödevi için $p < .05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 29

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerinin Her Birini Önemseme Düzeylerinin Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre Sıra Ortalamaları

Araç, Yöntem ve Teknik	Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi	N	Sıra Ortalaması
Sözlü Yoklama	Almadı	7	**110,14**
	Aldı	167	86,55
	Total	174	
Drama	Almadı	7	69,36
	Aldı	167	88,26
	Total	174	
Performans Ödevi	Almadı	6	47,50
	Aldı	167	88,42

	Total	173	
Tutum Ölçeği	Almadı	6	59,58
	Aldı	167	87,99
	Total	173	
Gözlem	Almadı	7	71,43
	Aldı	168	88,69
	Total	175	
Öz Değerlendirme	Almadı	7	**99,64**
	Aldı	168	87,51
	Total	175	
Akran Değerlendirme	Almadı	7	84,14
	Aldı	167	87,64
	Total	174	
Puanlama Ölçeği	Almadı	7	85,93
	Aldı	168	88,09
	Total	175	
Venn Diyagramı	Almadı	7	85,00
	Aldı	163	85,52
	Total	170	
Çoktan Seçmeli Maddeler	Almadı	7	**111,64**
	Aldı	168	87,01
	Total	175	
Proje	Almadı	7	83,14
	Aldı	168	88,20
	Total	175	
Ürün Dosyası / Portfolyo	Almadı	7	69,36
	Aldı	167	88,26
	Total	174	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Almadı	7	61,93
	Aldı	167	88,57
	Total	174	

Kontrol Listesi	Almadı	7	**110,71**
	Aldı	167	86,53
	Total	174	
Kavram Haritası	Almadı	7	78,36
	Aldı	168	88,40
	Total	175	
Kısa Cevaplı Maddeler	Almadı	7	**91,29**
	Aldı	168	87,86
	Total	175	
Eşleştirmeli Maddeler	Almadı	7	**96,57**
	Aldı	168	87,64
	Total	175	
Doğru / Yanlış Maddeleri	Almadı	7	**110,79**
	Aldı	168	87,05
	Total	175	
Okuma / Yazma Etkinlikleri	Almadı	7	**94,07**
	Aldı	168	87,75
	Total	175	
Ev Ödevi	Almadı	7	**104,71**
	Aldı	167	86,78
	Total	174	
Görüşme / Mülakat	Almadı	7	**120,93**
	Aldı	168	86,63
	Total	175	
Öğrenme Günlüğü / Journal	Almadı	7	67,29
	Aldı	167	88,35
	Total	174	
Kompozisyon	Almadı	7	**104,86**
	Aldı	168	87,30
	Total	175	
Yapılandırılmış Grid	Almadı	6	**93,83**

	Aldı	164	85,20
	Total	170	
Gösteri	Almadı	7	61,64
	Aldı	167	88,58
	Total	174	
Anket	Almadı	7	69,07
	Aldı	167	88,27
	Total	174	
Araştırma Raporu / Yazılı Rapor	Almadı	7	73,43
	Aldı	167	88,09
	Total	174	
V– Diyagramı	Almadı	7	**96,00**
	Aldı	166	86,62
	Total	173	
Sözlü Sunu	Almadı	7	**107,50**
	Aldı	168	87,19
	Total	175	

Tablo 29'daki sıra ortalamaları incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi almayanların sözlü yoklama, öz değerlendirme, çoktan seçmeli maddeler, kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, görüşme / mülakat, kompozisyon, yapılandırılmış grid, V– diyagramı, sözlü sunu araç, yöntem ve tekniklerini söz konusu eğitimi alanlara göre daha yüksek düzeyde önemsedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi alanların drama, performans ödevi, tutum ölçeği, gözlem, akran değerlendirme, puanlama ölçeği, venn diyagramı, proje, ürün dosyası / portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, öğrenme günlüğü / journal, gösteri, anket, araştırma raporu / yazılı rapor araç, yöntem ve tekniklerini söz konusu eğitimi almayanlara göre daha yüksek düzeyde önemsedikleri görülmektedir.

4.9. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 30

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Arasındaki İlişki

	N	%	sd	p
K toplam * Ö toplam	175	100,0%	2200	.00

χ^2 = 2840,55 sd = 2200 p = .00

Tablo 30 incelendiğinde, p = .00 olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanma ve önemseme düzeyleri arasında p < .05 olduğundan anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 31

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarından Her Birini Önemseme ve Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araç, Yöntem ve Teknik	χ^2	sd	p
Sözlü yoklama	36,62	16	.002
Drama	61,02	16	.000
Performans ödevi	57,69	16	.000
Tutum ölçeği	104,89	16	.000
Gözlem	69,81	12	.000
Öz değerlendirme	32,44	16	.009
Akran değerlendirme	64,32	16	.000
Puanlama ölçeği	31,05	16	.013
Venn Diyagramı	69,67	16	.000

Çoktan seçmeli maddeler	129,64	16	.000
Proje	105,05	16	.000
Ürün dosyası / portfolyo	83,82	16	.000
Tanılayıcı dallanmış ağaç	92,64	16	.000
Kontrol listesi	37,32	16	.002
Kavram haritası	50,14	12	.000
Kısa cevaplı maddeler	25,79	12	.011
Eşleştirmeli maddeler	240,97	16	.000
Doğru / Yanlış maddeleri	10,97	12	**.531**
Okuma / yazma etkinlikleri	6,65	6	**.355**
Ev ödevi	64,41	16	.000
Görüşme / mülakat	53,02	16	.000
Öğrenme günlüğü / journal	27,94	16	.032
Kompozisyon	13,99	9	**.123**
Yapılandırılmış grid	28,78	16	.025
Gösteri	22,92	16	**.116**
Anket	27,25	16	.039
Araştırma raporu / yazılı rapor	44,48	16	.000
V– diyagramı	39,50	16	.001
Sözlü sunu	22,16	12	.036

Tablo 31'de doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, kompozisyon, gösteri dışındaki tüm araçların kullanım ve önemseme düzeyleri arasındaki ilişkinin $p < .05$ olduğundan anlamlı olduğu görülmektedir.

Bulunan p değerleri doğru / yanlış maddeleri için .531, okuma / yazma etkinlikleri için .355, kompozisyon için .123, ve gösteri için .116 şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre, söz konusu dört araç, yöntem ve teknik için de $p > .05$ olduğundan bunların hiçbirinin kullanım ve önemseme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

BÖLÜM V.

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar, tartışmalar ve bu doğrultudaki önerilere yer verilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin

- ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini
- bu araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarını
  - kıdem yılı,
  - cinsiyet
  - ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu bağımsız değişkenlerine göre
- bu araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeylerini
  - kıdem yılı,
  - cinsiyet
  - ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu bağımsız değişkenlerine göre
- bu araç, yöntem ve teknikleri kullanım ve önemseme düzeyleri arasındaki ilişki durumunu betimlemektir.

Bu amaçların her biri için ayrı ayrı elde edilen bulgular ve yorumların sonuçları alt başlıklar halinde aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

5.1.1.Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Araç, Yöntem ve Teknikler

Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin araştırma anketinde geçen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin tamamını az ya da çok kullandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve bunları kullanma düzeylerinin ortalamanın altında olmadığı söylenebilir.

Eğitimde ölçme değerlendirme alan yazınında (Akçadağ, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Arslan, 2008; Benzer ve Eldem, 2013; Çakan, 2004; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Erdal, 2007; Erdemir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011; Karadüz, 2009; Keray Dinçel, 2016; Kuran ve Kanatlı, 2009; Tabak ve Göçer, 2014; Yazıcı, 2012; Yeşilyurt, 2012; Yıldırım ve Semerci, 2006) sınıf öğretmenleri ve farklı branşlardaki öğretmenlerin XXI. yüzyılda hazırlanmış programlara ve bu programlarla gelen, "alternatif" ya da "tamamlayıcı" olarak ifade edilen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine karşı dirençli davrandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin "geleneksel" olarak adlandırılan ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine yöneliminin devam ettiği, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de bu duruma uyum sağladığı birçok araştırmada dile getirilmiştir. Kimi araştırmalar bunun yeni olanlara yönelik eğitim yetersizliğinden, kimileri öğretmenlerin eski olanlarla ilgili daha az sorun yaşamalarından, kimileri de alışkanlıkların kolay terk edilememesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır.

Ölçme değerlendirme sürecinde çeşitliliğe önem verilmesi yürürlükte olan XXI. yüzyıl öğretim programlarının hemfikir olduğu bir görüştür. Eğitimde ölçme değerlendirme XXI. yüzyıl öncesine kadar sınav kavramıyla neredeyse eşdeğer tutuluyor, genellikle başarı belirleme ya da öğrenci seçme amaçlı kullanılıyordu. Günümüzde ise eğitim uygulamalarında benimsenen yeni yaklaşımlar doğrultusunda ölçme değerlendirmenin kapsamı, kullanım alanı ve önemi XXI. yüzyıl öncesinin anlayışıyla kıyaslanamayacak ölçüde artmıştır. Bu artış, bir devrimden çok, gelişme

şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme artık eğitimin her aşamasında geçerli olan bir süreç, birçok alanı içinde barındıran bir bütündür. Bu süreç ve bütünlük içerisinde kullanılan araç, yöntem ve tekniklerde "eski, yeni", "geleneksel, alternatif", "asıl, tamamlayıcı" sınıflamalarına gitmek günümüz ve gelecek ölçme değerlendirme anlayışıyla çelişmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmada ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinde geleneksel, alternatif, tamamlayıcı gibi sınıflamalara gidilmemiştir. Araştırmada bütüncül olarak ele alınan ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından kullanım çeşitliliği bakımından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri içerisinde okuma / yazma etkinliklerini 4,42 ortalama ile en yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Türkçe derslerinde okuma ve yazmanın etkinlikler yoluyla ölçme ve değerlendirmesinin kullanım ortalamasının en üst düzeyde yer almasının, bunların aynı zamanda birer öğrenme alanı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri içerisinde V– diyagramı 2,37 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Türkçe öğretmenlerinin V– diyagramı aracını kullanma tercihleri en düşük düzeydedir. Buradan yola çıkarak, daha ziyade Fen Bilimleri derslerinde kullanılan bu ölçme aracının Türkçe disiplininde henüz yaygınlaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, "Her zaman kullanıyorum" ve "Çoğunlukla kullanıyorum" seçimlerinin toplamına bakıldığında, ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden okuma / yazma etkinlikleri, eşleştirmeli maddeler ve çoktan seçmeli maddeleri en yüksek sıklıkta kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, "Hiç kullanmıyorum" ve "Seyrek kullanıyorum" seçimlerinin toplamına bakıldığında, ölçme değerlendirme araç,

yöntem ve tekniklerinden öğrenme günlüğü / journal, V– diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağacı en düşük sıklıkta kullanmaktadırlar. Bunlar içerisinde öğrenme günlüğü Türkçe dersinin kazanımlarına iyi düzeyde hitap edebilecek bir araçtır. Tercih edilmeme nedenleri arasında bilgi yetersizliği, getireceği ek yükten kaçınma gibi yorumlar sıralanabilecek olsa da gerçek nedenler araştırılmadan bu araştırmada yorumda bulunmaktan kaçınılmıştır.

Bunun yanı sıra doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri ve kompozisyonu hiç kullanmayan öğretmenin bulunmaması dikkat çekmiştir. Okuma / yazma etkinlikleri ile kompozisyonun, Türkçe dersi kazanımları ve amaçlarının birçoğunu gerçekleştirmede son derece etkili olmalarından dolayı araştırmaya katılan bütün Türkçe öğretmenleri tarafından kullanıldıkları söylenebilir. Aynı tespitin doğru / yanlış maddeleri için de geçerli olduğu görüşünü destekleyen bir araştırmaya rastlanmadığından, gerçek nedenler araştırılmadan bu araştırmada yorumda bulunmaktan kaçınılmıştır.

5.1.2.1.Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 11 – 15 yıllık kıdeme sahip olanlar ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini en yüksek sıklıkta kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 16 – 20 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar ise 20 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin de altında olmak üzere bu araç, yöntem ve teknikleri en düşük sıklıkta kullanmaktadırlar. Bunun nedenleri geçmiş dönemlerde öğretmenlere ölçme değerlendirme konulu verilen eğitimlerde ve 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim fakültelerinin ders programlarının yeniden yapılandırılmasında aranabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma / yazma etkinlikleri dışındaki tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarının kıdem yıllarına göre farkı anlamlı bulunmuştur. Okuma / yazma

etkinliklerinin kullanım sıklığının kıdem yılına göre anlamlı bulunmamasının bu aracın Türkçe dersleri için öneminin büyük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.2.2.Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise söz konusu farkın – anlamlı olmasa da – 91,79 değeri ile erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarının cinsiyete göre farkı, kavram haritası ve V– diyagramı için erkek öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı bulunmuştur.

5.1.2.3.Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini genel olarak kullanım sıklığının ölçme değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına göre farkı anlamlı bulunmuştur. Ölçme değerlendirme eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin, bu eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerine göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığının ölçme değerlendirme eğitimi değişkenine göre tek tek incelenmesi sonucunda farkın yalnızca tutum ölçeği, tanılayıcı dallanmış ağaç, ev ödevi ve V- diyagramı için anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri içerisinde söz konusu eğitimi alanlarla almayanlar arasında ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin kullanım çeşitliliği bakımından anlamlı bir farklılığı göstermektedir. Bu araç yöntem ve tekniklerin kullanım seçimi açısından ise

yalnızca tutum ölçeği, tanılayıcı dallanmış ağaç, ev ödevi ve V- diyagramı için ölçme değerlendirme eğitimi alıp almamanın önemli olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi almamış olanların sözlü yoklama, gözlem, çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, görüşme / mülakat, araştırma raporu / yazılı rapor ve sözlü sunu araç, yöntem ve tekniklerini söz konusu eğitimi alanlara göre daha sık kullandıkları görülmüştür.

5.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri içerisinde en fazla kullandıkları okuma / yazma etkinliklerini en yüksek düzeyde önemsemektedirler. Türkçe öğretmenlerinin en seyrek kullandıkları V- diyagramı ise Türkçe öğretmenleri açısından en düşük öneme sahiptir.

5.1.3.1. Kıdem Yılı Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 0 – 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca en düşük önemseme düzeyinin 16-20 hizmet yılı aralığında olması da dikkat çekmiş ve bu sonuç kullanım sıklığındaki bulgularla örtüşmüştür. Buna ek olarak 21 ve üzerindeki kıdem yılına sahip öğretmenlerin önemseme düzeyinde, kullanım sıklığına ilişkin bulgularda olduğu gibi bir artış yaşanmaktadır fakat bu artış 0 - 5 yıl aralığındaki önemseme düzeyine ulaşmamıştır.

Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini en sık kullanan öğretmenler 11 – 15 yıllık kıdeme sahipken, bunları en çok önemseyen öğretmenlerin 0 – 5 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun nedeni 0 – 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 6 – 10 yıllık ve 11 – 15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha deneyimsiz olmalarında aranabilir.

5.1.3.2.Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kadın öğretmenlere göre -az da olsa- daha fazla önemsedikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden yalnızca gözlem, akran değerlendirme, kontrol listesi, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri ve anketi önemseme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sözlü yoklama, puanlama ölçeği, ev ödevi araç, yöntem ve tekniklerini araştırmaya katılan kadın Türkçe öğretmenlerinin; diğer araç, yöntem ve teknikleri erkek Türkçe öğretmenlerinin daha fazla önemsedikleri görülmüştür.

5.1.3.3.Ölçme Değerlendirme Eğitimi Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Önemseme Düzeyleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyleri ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarına göre performans ödevi dışında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Oysa öğretmenlerin ölçme değerlendirme dersi alıp almamalarının ölçme

değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarını anlamlı düzeyde etkilediği belirtilmişti.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi almayanların sözlü yoklama, öz değerlendirme, çoktan seçmeli maddeler, kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, görüşme / mülakat, kompozisyon, yapılandırılmış grid, V- diyagramı, sözlü sunuyu bu eğitimi alanlara göre daha yüksek düzeyde önemsedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi alanların drama, performans ödevi, tutum ölçeği, gözlem, akran değerlendirme, puanlama ölçeği, venn diyagramı, proje, ürün dosyası / portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, öğrenme günlüğü / journal, gösteri, anket, araştırma raporu / yazılı rapor araç, yöntem ve tekniklerini bu eğitimi almayanlardan daha çok önemsedikleri görülmüştür.

5.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanım ve Önemseme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım ve önemseme düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, kompozisyon, gösteri araç, yöntem ve tekniklerinin önemsenme ve kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2. Tartışma

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006) öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde belli araç, yöntem ve tekniklere bağlı kalmak yerine değişik yöntem ve tekniklere başvurmaları, araçların kullanımında çeşitliliğe önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testleri, seviye tespit sınavlarını, açık uçlu yazılı sınavlarını; süreci ölçmeye yönelik alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yazılı anlatım değerlendirme

formunu, okuma becerisi gözlem formunu, performans ödevi ve proje değerlendirme formlarını, ürün dosyası değerlendirme formunu ve görüşme yöntemini genellikle kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızla büyük ölçüde örtüşen bu sonuç, Türkçe öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda vurgulanan ölçme değerlendirme gereklerini yerine getirdiklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde -ideal düzeyde olmasa da- bilgi ve uygulama durumlarının iç açıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında 21. yüzyılda yapılan değişikliklere yansıyan ölçme ve değerlendirme anlayışına Türkçe öğretmenlerinin uyum sağlamak için çaba gösterdikleri görülse de bu konuda bir eğitim ihtiyacının varlığı saptanmış, bu eğitimin gerekliliğine ilişkin açıklama getiren birçok araştırmayla (Akçadağ, 2010; Arslan, 2008; Benzer ve Eldem, 2013; Keray Dinçel, 2016; Maden, 2010; Zorbaz, 2005) araştırmamızın sonuçları örtüşmüştür.

Üstünel ve Şengül (2004) öğrencileri belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etme olanağı sağlamayan, onların yaratıcı düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçmeye yeterli olmayan çoktan seçmeli testlerle yapılacak ölçme ve değerlendirmenin, Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Güneş (2012) Türkçe derslerinde çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerinin ve sakıncalarının çokça olması nedeniyle tercih edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları ise Türkçe öğretmenlerinin genel olarak çoktan seçmeli soru tiplerini çoğunlukla ve her zaman kullandıklarını göstermektedir. Türkçe öğretiminin temel becerileri arasında ilk sırada yer alan "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma" becerisinin gelişimine hiçbir katkısı bulunmayan bir ölçme değerlendirme aracının Türkçe öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde kullanılması, söz konusu becerinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Öte yandan

ülkemiz mevcut şartları doğrultusunda ortaokul son sınıfta uygulanan TEOG sınavı gerçeği öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri kullanmasına yol açmaktadır.

5.3. Öneriler

1. Türkçe öğretmenlerine ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine yönelik olarak verilecek uygulama ağırlıklı eğitim, öğretimde ölçme değerlendirme sürecini daha etkin kılacaktır.

2. Türkçe öğretmenlerine verilen ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet öncesi eğitimde araç, yöntem ve tekniklerin uygulamasına daha çok yer ve önem verilmelidir. Aynı öneri ölçme değerlendirme konulu yayınlar için de dikkate alınmalıdır.

3. Çoktan seçmeli maddelerin Türkçe derslerinde kullanımının önüne geçmek amacıyla çeşitli önlemler alınmalıdır.

4. Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin hazırlanması ve uygulanması konularında Türkçe öğretmenleri il, ilçe ve okul zümrelerinde işbirliğine gitmelidirler.

5. Türkçe öğretmenliği programı mezunları dışındakilerin Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmeleri ve atanmalarının önüne geçilmelidir.

6. Bu araştırmanın devamı olarak, Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi, uygulama ve önemseme düzeyleri nitel olarak araştırılmalıdır.

7. Türkçe öğretmenliği görevini yerine getirmekte olan öğretmenlerin mezun oldukları program ve yıla göre ölçme değerlendirme sürecine bakışları konulu bir araştırma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. **Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi.** 53. 29 – 50.

Altuntaş, M., Yılmazer, T.T., Öngel, K. (2013). Bir Özet Değerlendirme Ölçeğinin Bilimsel Makale Yayınında Faktör Analiz İncelemesi ile Değerlendirilmesi. **Tepecik Eğitim Hastanesi Dergisi.** 23 (3). 147 – 150.

Anıl, D., Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.** 5 (2). 44-61.

Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A.S., Avcı, N., İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** 11. 115 – 128.

Bademci, V. (2004). "Testin Güvenirliği" veya "Test Güvenilirdir" Diye İfade Etmek Doğru Değildir. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 2 (3). 367 – 373.

Bahar, M., Öztürk, E., Ateş, S. (2002). Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramların Tespiti. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi.** (16 – 18 Eylül 2002). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Balcı, E., Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18. 42 – 50.

Başol, G. (2013). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi.

Bekaroğlu, A. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Benzer, A., Eldem E. (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. **Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.** 2 (21). 649 – 664.

Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.**,** Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E., Gelen, İ., Kan, M.O. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** 6 (11). 22 – 55.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 37 (2). 99 – 114.

Çelikkaya, T., Karakuş, U., Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 11. Sayı 1. Nisan 2010. 57–76.

Çetin, B., Kelecioğlu, H. (2004). Kompozisyon Tipi Sınavlarda Kompozisyonun Biçimsel Özelliklerinden Kestirilen Puanların Anahtarla ve Genel İzlenimle

Elde Edilen Puanlarla İlişkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 26. 19 – 26.

Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 25. 130 – 141.

Çifci, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. **Turkish Studies.** 6 (1). 403 – 410.

Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E., Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme – Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon İli Örneği. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (1). 122 – 141.

Demirel, Ö. (1998). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. **Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.** 131 – 145.

Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Akademi.

Bümen, N. T., Yurdakul, B., Başbay, M., Gürlen, E.E., Ekinci, N., Köksal, N., Şahinel, S., Ünver, G., Şahinel, M., Doğan, N., Demir, K., Erdamar, G., Şahan, H. H., Başbay, A., Tuncel, Z. A. ve Demirel, Ö. (Ed.). (2011). **Eğitimde Yeni Yönelimler.** Ankara: Pegem Akademi. 67 – 79.

Dönmez, C., Yazıcı, K., Sabancı, O. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Grafik Düzenleyicilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Bilgiyi Elde Etmelerine Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (3). 437 – 459.

Duban, N., Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. **İlköğretim Online.** 7 (3). 769 – 784.

Duman, A., Baş, B., Demir, C., Onan, B., Uçgun, D., Ensar, F., , Bağcı, H., Parlakyıldız, H., Erdem, İ., Büyükikiz, K. K., Deniz, K., Çeçen, M. A.,

Kurudayıoğlu, M., Çifci, M., Başaran, M., Şahbaz, N.K., Çiftçi, Ö., Karadağ, Ö., Karagül, S., Maden, S., Tüzel, S., Dolunay, S. K., Doğan, Y., Güzel, A. (Ed.), Karatay, H. (Ed.) (2013). **Türkçe Öğretimi El Kitabı.** Ankara: Pegem Akademi.

Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, M., Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. **İlköğretim Online.** 1 (1). 2 – 11.

Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergin, D. Y. (1995). 1.Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** 7. 125 – 148.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 33. 135 - 145.

Gelbal, S. (2013). **Ölçme ve Değerlendirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web – Ofset Tesisleri.

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 11 (1). 197 – 210.

Göçmen, B.G. (2004). **Değerlendirmeye Genel Bir Bakış: Kriter Referanslı (Mutlak) ya da Norm Referanslı (Bağıl) Değerlendirme.** XIII. Ulusal

Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6 – 9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Gök, B., 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.

Gömleksiz, M.N., Yıldırım, F., Yetkiner A., (2011). Hayat Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **e-Journal of New World Sciences Academy**. 6 (1). 1C0338. 823 – 840.

Gün, E., Yıldız, G. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Turkish Studies.** 9 (5). 1053 – 1065.

Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. 1 (1). 31 – 42.

Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.** Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3 (2). 1 – 25.

Howell, K.W., Nolet, V. (2000). **Curriculum – Based Evaluation: Teaching and Decision Making.** Belmont, California: Wadsworth.

Kalaycı, Ş. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22 (1). 189 – 210.

Keray Dinçel, B. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, N. (1990). **Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler.** Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. (24 – 28 Eylül 1990). Ankara: Ankara Üniversitesi. 387 – 407.

Kuran, K., Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** 6 (12). 209 – 234.

Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. **Milli Eğitim Dergisi.** 160.

Linn, R.L., Norman, E.G. (2000). **Measurement and Assesment in Teaching.** Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** 7 (14). 259 – 274.

MEB (1982). XI. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf (27 Mayıs 2016)

MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara.

MEB (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1 – 5. Sınıflar).** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Melanlıoğlu, D., Tayşi, E.K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. 2 (6). 23 – 32.

Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 36 (1 – 2). 81 – 87.

Öztürk, P. T. (2011). İlköğretim 8. Sınıf "Canlılar ve Enerji İlişkileri" Ünitesinin Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Teknikleri İle İşlenmesinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., Glaser, R. (Eds.). (2001). **Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment.** Washington: National Academies Press.

Sarıkaya, R., Selvi, M., Selvi, M., Yakışan, M. (2004). V-Diyagramlarının Hayvan Fizyolojisi Laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 24 (3). 341 – 347.

Semerci, Ç.(2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** 1(2). 429-440.

Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. **TÜBAR**. XIII. 27 – 38.

Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18 (18). 61 – 69.

Şad, S. N., Göktaş, Ö. (2013). Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. 14 (2). 79 – 105.

Tabak G., Göçer, A. (2014). Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3 (2). 250 – 272.

Tan, Ş. (2009). **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Pegem Akademi.

Tekindal, S. (2000). Klasik Yazılı Sınavla ve Çok Sorulu Testle Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik ve Geçerliği. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 8 (8). 38 – 46.

Temel, A. (2010). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Pegem Akademi.

Thomas, R. M., (1998). **Conducting educational research: A comparative view.** Connecticut: Greenwood Publishing Group.

TOBB, (2013). **Sorularla Örnekleme, Araştırma ve Veri Derleme.** Ankara: TOBB Yayınları.

Turgut, M. F., Baykul, Y. (2012). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Pegem Akademi.

Ünlü, S., Öztürk, H., Tağa, T. (2014). Türkçe Dersinde Uygulanan Sınavlar Üzerine Bir Değerlendirme. **The Journal of Academic Social Science Studies.** 28. 513 – 523.

Üstünel, A., Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 14 (2). 197 – 208.

Yazıcı, F. (2012). İlköğretim 6 – 8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum Örneklemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, E. B. (2007). Çoktan Seçmeli Testler ile Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme – Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. **Turkish Studies**. 7 (2). 1183 – 1205.

Yıldırım, A., Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği). **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 16 (2). 83 – 95.

Yiğit, F., Kırımlı, B. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevleri ve Kullanılma Sıklığı Hakkındaki Görüşleri. **Milli Eğitim Dergisi.** 205. 64 – 85.

Zorbaz, K.Z. (2005). İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Anketi

Sayın Katılımcı,

Aşağıdaki anket, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanma ve önemseme düzeylerini belirleme konusunda bir araştırma için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın doğruluğunu ve güvenirliğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup isimleriniz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çiğdem BEKAR KEBAPÇI
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ

Cinsiyet			**Ölçme Değerlendirme Eğitimi**		**Kıdem yılı**
K:	**E:**		**Aldı:**	**Almadı:**	

Kullanım sıklığı					**Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri**	**Önemseme düzeyi**				
1	**2**	**3**	**4**	**5**		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
					Sözlü yoklama					
					Drama					
					Performans ödevi					
					Tutum ölçeği					
					Gözlem					
					Öz değerlendirme					
					Akran değerlendirme					
					Puanlama ölçeği					
					Venn Diyagramı					
					Çoktan seçmeli maddeler					
					Proje					
					Ürün dosyası / portfolyo					
					Tanılayıcı dallanmış ağaç					
					Kontrol listesi					
					Kavram haritası					
					Kısa cevaplı maddeler					
					Eşleştirmeli maddeler					
					Doğru / Yanlış maddeleri					

					Okuma / yazma etkinlikleri					
					Ev ödevi					
					Görüşme / mülakat					
					Öğrenme günlüğü / journal					
					Kompozisyon					
					Yapılandırılmış grid					
					Gösteri					
					Anket					
					Araştırma raporu / yazılı rapor					
					V – diyagramı					
					Sözlü sunu					

5. Her zaman kullanıyorum
4. Çoğunlukla kullanıyorum
3. Kullanıyorum
2. Seyrek kullanıyorum
1. Hiç kullanmıyorum

5. Çok önemli görüyorum
4. Önemli görüyorum
3. Kararsızım
2. Biraz önemli görüyorum
1. Önemsiz görüyorum

EK 2: Anket Uygulama İzin Onay Belgeleri

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.11619602 13/11/2015
Konu: Çiğdem BEKAR KEBAPÇI
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27/10/2015 tarihli ve 2054 sayılı yazısı .

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çiğdem BEKAR KEBAPÇI'nın **"Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme"** konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı, Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak ilçelerinde bulunan ekli listedeki resmi Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ekli listedeki okullarında, 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
13/11/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 22df-bc48-378c-ace2-8f0d kodu ile teyit edilebilir

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Çiğdem BEKAR KEBAPÇI
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Bayraklı, Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak ilçelerinde bulunan ekli listedeki resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe Dersi öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme
Veri toplama araçları	Anket Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.

Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	**Gerekçesi;** ----------

KOMİSYON

12./11/2015

Komisyon Başkanı	**Üye**	**Üye**
Metin Ender KARABULUT	Pınar ERÇİFTCİ ÇÜÇEN	**Bahar DİNÇER**