

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNDE ÖLÇME  
VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman Adı: Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Esra GÜRLEK**

**2021  
Adıyaman**

**T.C.**  
**ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNDE ÖLÇME**  
**VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR**  
**ARAŞTIRMA**

**Esra GÜRLEK**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ**

**ADYAMAN-2021**

**ADIYAMAN UNIVERSITY  
SOCIAL SCIENCES INSTITUTE  
TURKISH EDUCATION DEPARTMENT  
MASTER'S THESIS**

**A RESEARCH ON THE OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ABOUT  
ASSESSMENT AND EVALUATION IN FOUR FUNDAMENTAL LANGUAGE  
SKILLS**

**ESRA GÜRLEK**

**Advisor  
Assoc. Prof. Mustafa Said KIYMAZ**

**ADIYAMAN-2021**

## TEZ ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ danışmanlığında, Esra GÜRLEK tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma 03/09/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

**İmza:**

**Danışman:** Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ

**İmza:**

**Jüri Üyesi:** Doç. Dr. Metin DEMİRCİ

**İmza:**

**Jüri Üyesi:**

**İmza:**

**Jüri Üyesi:**

**İmza:**

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

Enstitü

Müdürü

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

**Esra GÜRLEK**

**ÖZ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNDE ÖLÇME**  
**VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR**  
**ARAŞTIRMA**

**Esra GÜRLEK**  
**Adıyaman Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**  
**Yüksek Lisans Programı**  
**Eylül, 2021**

Eğitim öğretim hemen her aşamasında karşımıza çıkan ölçme ve değerlendirme, amaç ve hedefler doğrultusunda belirlenen kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi adına oldukça önemli bir alandır. Yapılandırmacı Yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirmenin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi daha da artmıştır. Alanyazına bakıldığında dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Alanyazındaki bu eksikliği kapatmak adına bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin; dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme araçları, yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile sunulan ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin; dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanmış oldukları ölçme araç, yöntem ve tekniklerini, bu araç, yöntem ve tekniklerden hangi alanlarda hangi sıklıkla yararlandıklarını, dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve gerek bu sorunlara gerekse ölçme değerlendirme sürecine ilişkin önerilerine yer vermek araştırmanın amaçlarındandır.

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış

görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaçla açık uçlu yirmi dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kılavuzluğunda yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle derinlemesine incelenmiştir. İçerik analizine tabi tutulan veriler birtakım kodlar ve temalar oluşturularak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma raporu bu çerçevede oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı kıdem ve yaşlara sahip yirmi beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi konusunda bazı kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin, dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde bir öğretmenin; alan bilgisine ve ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem-teknik ve araçlarına yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu çalışma sonunda Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya çalıştıkları; ancak bunu güçleştiren birtakım etmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde en çok soru cevap, açık uçlu sorular, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve gözlem formlarından yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını ön test, hazırlı-hazırlıksız konuşma, özetleme, sesli okuma gibi yöntem ve araçlarla tespit etmektedirler. Bu çalışmada son olarak öğretmenlerin, öğrencinin kendini değerlendirmesine yönelik olarak öz değerlendirme ve portfolyodan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Dört Temel Dil Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme.

**ABSTRACT**  
**MASTER DEGREE THESIS**  
**A RESEARCH ON THE OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ABOUT**  
**ASSESSMENT AND EVALUATION IN FOUR FUNDAMENTAL LANGUAGE**  
**SKILLS**

**Esra GÜRLEK**  
**Adiyaman University**  
**Social Sciences Institute**  
**Department of Turkish and Social Sciences Education**  
**Master's Program**  
**September, 2021**

Measurement and evaluation, which we encounter at almost every stage of education and training, is a very important field in terms of determining the level of the achievements determined in line with the goals and objectives. With the adoption of the constructivist approach, the place and importance of measurement and evaluation in education has increased even more. When we look at the literature, it is seen that studies on the measurement and evaluation of four basic language skills are insufficient. This research was conducted in order to close this gap in the literature. Purpose of the research is to determine the knowledge levels of Turkish teachers about measurement and evaluation tools, methods and techniques in four basic language skills, and to determine their views on measurement and evaluation tools, methods and techniques presented with the measurement and evaluation approach in the Turkish Program. In addition, to determine the measurement tools, methods and techniques that Turkish teachers use in the measurement and evaluation of four basic language skills, in which areas and how often they use these tools, methods and techniques, to determine the problems they encounter in the measurement and evaluation of the four basic language skills, and to determine both these problems and the measurement and evaluation. It is also one of the aims of the research to include suggestions about the process.

This research is a qualitative study to examine the views of Turkish teachers on the measurement and evaluation of four basic language skills in Turkish teaching. In the



research, interview method was used within the framework of qualitative research approach. In this study, semi-structured interview method was preferred in order to obtain in-depth information. A semi-structured interview form consisting of twenty-four open-ended questions was prepared. The data obtained as a result of the interviews conducted under the guidance of the questions in the semi-structured interview form were examined in depth with the content analysis technique. The data subjected to content analysis was summarized and interpreted by creating some codes and themes. The research report was created within this framework. The study group of this research consists of twenty-five Turkish teachers with different seniority and age in different regions of Turkey.

As a result of the research; It has been determined that Turkish teachers have some misconceptions and lack of knowledge about measuring and evaluating four basic language skills. Within the scope of the research, in measuring and evaluating the four basic language skills of Turkish teachers; It has been determined that they think that they should have in-depth knowledge of the four basic language skills, the measurement and evaluation approach, method-technique and tools. At the end of this study, Turkish teachers tried to consider individual differences in assessment and evaluation; however, it has emerged that there are some factors that make it difficult. In addition, it was concluded that Turkish teachers mostly benefited from question-answer, open-ended questions, self-assessment, peer assessment and observation forms in the measurement and evaluation of basic language skills. Turkish teachers determine the readiness of their students with methods and tools such as pre-test, prepared-impromptu speaking, summarizing, and reading aloud. Finally, it was concluded in this study that teachers benefited from self-assessment and portfolio for students' self-evaluation.

**Keywords:** Turkish Teaching, Four Basic Language Skills, Assessment and Evaluation.

## ÖN SÖZ

Eğitim, kasıtlı ve istendik olarak bireyde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ise bu sürecin belirlenmiş sürelerde, belli dönemlerde planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesidir. Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri MEB bünyesinde planlanmakta ve yürütülmektedir. MEB eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlamada ülkenin, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını, çağın şartlarını göz önünde bulundurmakta ve her bir ders için dersin amaç, hedef ve kazanımlarının yer aldığı uygulamaya ve ölçme değerlendirmeye yönelik örnek etkinlik ve materyallerin bulunduğu çerçeve mahiyetinde programlar oluşturmaktadır. Türkçe öğretim programlarına bakıldığında Türkçe öğretimi ile öğrencilerin; dili etkin ve doğru bir şekilde kullanmaları, duygu, düşünce ve hayallerini aktarabilmeleri, iletişim kurabilmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri, estetik duygu ve görüş kazanmaları, girişimci, kendine güvenen ve kültürel değerleri önemseyen bireyler olmalarının amaçlandığı görülmektedir. İfade edilen amaçların bütünü, anlama ve anlatma becerisi olarak sınıflandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırabilme ve geliştirebilmeye dayanmaktadır. Öğrencide bu becerilerin ne oranda var olduğunun belirlenmesi, amaç ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının tespiti eğitim öğretimin kalitesinin saptanması ile ileriye yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması için oldukça önemlidir. Belirtilen saptamaların yapılması öğrenciye, sürece ve eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik fikir edinebilme, ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin yürütücü ve doğal lideri olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin alınmasının, konu ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesinin hem eğitim öğretim sürecine hem de ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada dört temel dil becerisinin gelişmesinde etkin rol oynayan Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu çalışmayla Türkçe öğretmenlerinin; dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerini, kullanmış oldukları araç, yöntem ve teknikleri, süreçte yaşamış oldukları zorlukları saptamak ve eksiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin; dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme araçlarının, ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan temel sorunların tespit edilmesi; Türkçe öğretmenlerinin yaşanan bu

sorunları aşmak, engellemek, en aza indirmek adına yaptıkları uygulamalara yer vermesi ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik bazı öneriler getirmesi adına önemli bir çalışmadır. Bu çalışma nitel araştırma çerçevesinde görüşme yöntemi ile yürütülmüştür.

Bu araştırmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan, tezimin konusunun seçiminde, planlanmasında ve tamamlanmasında engin bilgilerinden faydalandığım, desteğini eksik etmeyen çalışmanın her aşamasında ilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ'a, yüksek lisans eğitimimde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli bölüm hocalarıma, hayatımın her aşamasında yanımda olan ve beni destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**Adıyaman, Eylül, 2021**

**Esra Gürlek**

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
YEMİN METNİ .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ÖN SÖZ .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.2.2. Araştırmada Cevabı Aranılan Sorular.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI .....	3
1.6. VARSAYIMLAR .....	4
1.7. TANIMLAR .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ .....	5
2.2.1. Dinleme Becerisi.....	7
2.1.2. Konuşma Becerisi.....	9
2.1.3. Okuma Becerisi .....	10
2.1.4. Yazma Becerisi .....	11
2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	12
2.2.1. Sonuç Odaklı (Geleneksel) Ölçme ve Değerlendirme .....	14
2.2.2. Süreç Odaklı (Tamamlayıcı, Alternatif) Ölçme ve Değerlendirme .....	14
2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME .....	15

2.3.1. Dinleme Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme .....	17
2.3.2. Konuşma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme .....	18
2.3.3. Okuma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme .....	18
2.3.4. Yazma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme .....	19
2.3.5. Türkçe Öğretimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları .....	19
2.3.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler (Sorular) .....	20
2.3.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler (Sorular) .....	20
2.3.5.3. Eşleştirme Maddeleri (Soruları) .....	21
2.3.5.4. Doğru / Yanlış Maddeleri .....	22
2.3.5.5. Açık Uçlu Sorular .....	23
2.3.5.6. Görüşme .....	24
2.3.5.7. Tutum Ölçekleri .....	25
2.3.5.8. Öz Değerlendirme .....	26
2.3.5.9. Akran Değerlendirme .....	27
2.3.5.10. Gözlem .....	28
2.3.5.11. Öğrenci Ürün Dosyası .....	29
2.3.5.12. Performans Ölçme / Değerlendirme .....	30
2.3.5.13. Proje Ödevi .....	31
<b>2.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>33</b>

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ .....	46
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....	47
3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI .....	50
3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZİ .....	52
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK .....	53

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

<b>4.1. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>55</b>
<b>4.2. DİNLEME BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>66</b>
<b>4.3. KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>67</b>
<b>4.3.1 Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular: ....</b>	<b>67</b>
<b>4.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3.3. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>71</b>
<b>4.4. OKUMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>72</b>
<b>4.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular: ....</b>	<b>73</b>
<b>4.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular: .....</b>	<b>77</b>
<b>4.4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>78</b>

**4.5. YAZMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....79**

**4.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular: ....80**

**4.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular: .....83**

**4.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....84**

**BEŞİNCİ BÖLÜM**

**SONUÇ VE TARTIŞMA**

**5.1. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA .....86**

**5.2. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA .....89**

**5.3. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA .....92**

**5.4. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLERE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA .....94**

**5.5. ÖNERİLER .....95**

**KAYNAKÇA.....96**

**EKLER .....101**

**ÖZGEÇMİŞ.....113**

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1: Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tezler.....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 2: Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Makaleler .....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 3: Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Makaleler .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 4: Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesine Yönelik Tezler .....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 5: Görüşme Yapılandırma Süreci.....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Dağılımı .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 8: Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Türü ve Eğitim Düzeyi Dağılımı... </b>	<b>49</b>
<b>Tablo 9: Katılımcıların Çalışma Süreleri .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 10: Katılımcıların Görev Yaptığı Şehirler .....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 11: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler .....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 12: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları .....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 13: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar.....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 14: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler .....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 15: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları .....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 16: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar.....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 17: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler.....</b>	<b>73</b>



<b>Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 19: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar.....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler.....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları .....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 22: Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlar .....</b>	<b>83</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Becerileri.....	7
Şekil 2. Ölçme ve Değerlendirme.....	14

## KISALTMALARIN LİSTESİ

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Doç.</b>	: Doçent
<b>Dr.</b>	: Doktor
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>LGS</b>	: Liseye Geçiş Sistemi
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MYO</b>	: Meslek Yüksek Okulu
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>ss.</b>	: Sayfa sayısı

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin temel amacı düşünen, duyarlı, toplumsal ve kültürel değerlere önem veren, girişimci ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmektir. Türkçe eğitimi ile araştırmacı ruha sahip, öz güveni yüksek, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, dilin inceliklerini sezen ve dili etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda belli kazanım ve hedefler oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan kazanım ve hedeflerin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilebilmesi ve bu doğrultuda geri dönütler verilmesi ile öğrenme açığının kapatılması ve yeni hedeflerin oluşturulabilmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle başarı, ilgi, motivasyon ve yetenek gibi psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılır (Kan, 2018). Bununla birlikte öğrencinin performansının belirlenebilmesi, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının tespit edilebilmesi için ölçme ve değerlendirme gereklidir.

Eğitim öğretim sürecinin bütün aşamalarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme alanının da doğal lideri, yürütücüsü öğretmenlerdir. Yukarıda ifade edildiği gibi ölçme ve değerlendirme; eğitim ve öğretimin temel unsuru, gelişecek olan eğitim sisteminin ve anlayışının yol göstericisidir. Öğrencinin derse olan ilgisi ve bakış açısının öğrenilmesi, ihtiyaçlarının tespit edilmesi, gelişim düzeylerinin ve hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi; eğitim faaliyetlerinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin gözlemlenmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni amaç ve kazanımların oluşturulması, objektif ve sağlıklı yürütülen ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Sağlıklı bir ölçme değerlendirmenin yapılabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğal yürütücüsü olan öğretmenlerin; ölçme ve değerlendirme sürecindeki

uygulamalarının, kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin, karşılaşılmış oldukları sorunların ve bu sorunları aşabilmek, çıkabilecek olası sorunların önüne geçebilmek adına yürütmüş oldukları etkinliklerin belirlenmesi; sonraki sürecin bu bilgilerden hareketle planlanması ve uygulanması ile mümkün olmaktadır.

Bu çerçevede Türkçe öğretiminde var olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, uygulamalarının, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi önemli bir durum olarak görülmektedir.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **1.2.2. Araştırmada Cevabı Aranacak Sorular**

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşım araç ve yöntemler hakkındaki görüşleri ve ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlilikleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini ve bu araçlardan hangi alanlarda hangi sıklıkla yararlandıklarını saptamaya yönelik görüşlerine yer verilmiş ve bazı

çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca bu araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesi faaliyetleri sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlara, bu sorunlarla başa çıkma metotlarına ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik sunmuş oldukları çözüm önerilerine yer vermek de amaçlanmaktadır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Ölçme ve değerlendirme bütün eğitim öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmazı, vazgeçilemez bir unsurdur. Türkçe öğretimi alanında doğrudan, dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin yapılacak olan bir çalışmanın alana katkı sağlayacağına ve yararlı olacağına inanıldığı için bu araştırmada dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme üzerine çalışmaya karar verilmiştir. Araştırmanın bilimsel bir temel üzerine kurulmasını, gelişmesini ve tamamlanmasını desteklemek amacıyla alanyazında derinlemesine araştırmalar yapılmış ve yapılan araştırmalar sonucunda alanda, ölçme ve değerlendirmenin dört temel beceriye indirgenerek yapıldığı çalışmaların yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışma, alandaki bu eksikliği gidermesi yönüyle önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerini, kullanmış oldukları araç, yöntem ve teknikleri saptamak ve eksiklerini belirlemek adına önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de tespit edilebilecektir. Bununla birlikte bu çalışmanın, mevcut olan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve fayda sağlama düzeyini belirleyerek ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının oluşturulmasında da ilgili araştırmacılara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI**

Bu araştırma; araştırmanın ifade edilen amaçlara hizmet edebilmesi, araştırmada sağlıklı ve gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi adına bazı sınırlamalar kapsamında yürütülmüştür. Bu sınırlılıklara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesi doğrultusunda 2021 yılında görüşülen yirmi beş Türkçe öğretmeniyle sınırlıdır.

2. Bu araştırmada ölçme ve değerlendirme uygulamaları yirmi dört açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada, demografik değişkenler cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu, görev yapılan yer, okutulan sınıf kademesi ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. VARSAYIMLAR

1. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sorulara samimi ve objektif yanıtlar verdiği varsayılmıştır.
2. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil eder yetkinlikte olduğu varsayılmıştır.
3. Oluşturulan görüşme formunun amaca hizmet ettiği, bu yönüyle geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

## 1.7. TANIMLAR

**Ölçme:** Öğrencilerin gözlenen özelliklerinin sayılara karşı getirilmesi ve bu sayılar yardımıyla gözlenemeyen davranışları hakkında kestirmelerde bulunmak (Turgut ve Baykul, 2019: 101).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (ölçüt veya referans çerçevesi) ile karşılaştırarak bir değer yargısına ulaşma süreci (Turgut ve Baykul, 2019: 69).

**Dinleme:** İşitilenlerin bilinçli ve dikkatli bir biçimde anlamlandırılması sürecine dayanan dinleme işi.

**Konuşma:** Duygu ve düşüncelerin kelimeler aracılığıyla sesli olarak ifade edilmesi süreci.

**Okuma:** Bireyin sembolleri, şifreleri anlamlandırma, çözümleme süreci.

**Yazma:** Bireyin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerinin dilin imkânlarından yararlanarak aktarmasına dayanan düşünsel bir etkinlik.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için Türkçe öğretimi, temel dil becerileri ve ölçme değerlendirme üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ

İnsanlar arasında iletişim kurmanın temel aracı olan dil, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (ET. 09.06.2020): “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan anlatım aracı.” olarak ifade edilmektedir. Bir milleti ayakta tutan, o milletin gelişmesinde ve kalkınmasında önemli rol oynayan, kültür aktarıcısı olan dil; bireyin duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesini de sağlayan anlama ve anlatma aracıdır. Sosyal bir varlık olan insanın bireysel, sosyal, bilişsel gelişimi dili kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir.

Canlı bir dil olan Türkçenin öğretimi binlerce yıldır farklı kaynak, yöntem ve teknikler eşliğinde benzer amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Türkçe öğretiminde temel amaç Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek, Türkçenin giderek gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır (Güneş, 2016: 2). Bu amaç doğrultusunda geçmişten günümüze değin Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli kazanımlar oluşturulmuş, farklı yöntem ve araçlar geliştirilmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemlere bakıldığında Türkçe öğretimine gereken önemin verilmediği, Türkçe öğretiminin belli bir plan-program dâhilinde yürütülmediği görülmektedir. Tanzimat'ın ilanı sonrasındaki dönemlerde ise, diğer sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de birtakım değişimlerin yaşandığı ve bu değişen eğitim sistemiyle birlikte Türkçe öğretiminin önem kazandığı ve bir ders olarak eğitim kurumlarının müfredatına eklendiği görülmektedir. Cumhuriyet'le birlikte ise, Harf İnkılabı'nın da etkisiyle, Türkçenin öğretimi yaygınlaşmış ve Türkçe öğretimi bütün eğitim kurumlarında yürütülecek ortak bir programa bağlanmıştır.

Oluşturulan programlar ile Türkçe öğretiminin amaç, kazanım, ilke ve yaklaşımları belirlenmiş ve bu doğrultuda uygulanabilecek etkinliklere yer verilmiştir. 1924 Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği açıklanmış, 1926 Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe öğretiminin genel amaçları



verilmiştir. 1926 Türkçe Öğretim Programı sonraki programların temelini oluşturan bir programdır. Harf İnkılâbı sonrasında hazırlanan 1929 Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe öğretiminin öncelikli hedefleri de programa dâhil edilmiştir. 1936, 1948, 1968, 1981 programları ile Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağı, hedefi, amaç ve kazanımları geliştirilerek daha net ve somut ifadelerle verilmiş, bugünkü Türkçe öğretiminin ana hatları büyük ölçüde oluşturulmuştur.

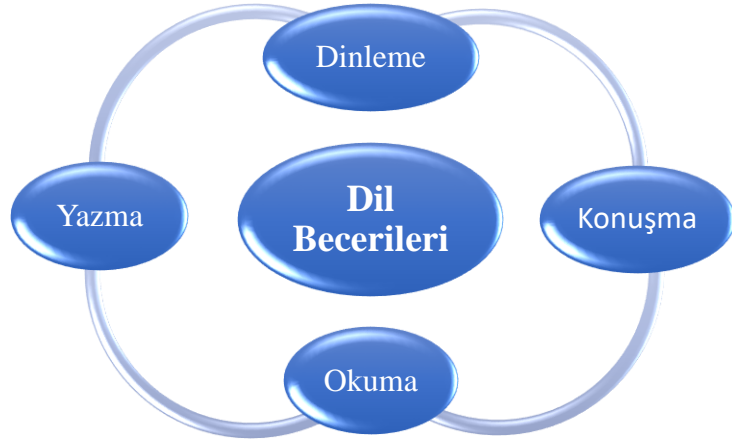
Gelişen teknoloji, eğitim sisteminde de yenilikler oluşturulmasını zorunlu hâle getirmektedir. Bu doğrultuda 2005'te Yapılandırmacı Yaklaşım esas alınarak yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2005 ve sonrasındaki programlar; dört temel dil becerisine -dinleme, konuşma, okuma, yazma- yönelik kazanımlara dayalıdır ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bekar Kebapçı, 2016).

Türkçe dersi öğretim programlarının temelini dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme / beceri alanları oluşturmaktadır. Gelişen teknoloji ve değişen eğitim sistemiyle birlikte Türkçe dersi öğretim programlarında bu öğrenme / beceri alanları ile ilgili bazı değişikliklere gidilmiştir. Bunu değişikliklere, ana hatları ile aşağıda yer verilmektedir:

Önceki programlarda yer alan dört temel öğrenme / beceri alanına 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir de görsel okuma ve görsel sunu eklenmiştir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarına ilave olarak dil bilgisi öğrenme alanı da eklenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise bu öğrenme alanları, sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak sınıflandırılmıştır. Bu programda dinleme ve konuşma öğrenme alanları sözlü iletişim başlığı altında birleştirilmiştir. Yine bu programda dil bilgisi öğrenme alanı ayrı bir başlık olarak değil diğer öğrenme alanları içinde verilmiş ve dil bilgisine yönelik kazanımların sezdirme yoluyla diğer alanlarla bir bütün olarak verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrenme alanları yeniden yapılandırılmış ve dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma başlıkları altında sunulmuştur. Sonraki programlarda da bu formunu korumuştur. Güncel olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise Temel Dil Becerileri: Anlama Becerileri; Dinleme, Okuma ve Anlatma Becerileri; Konuşma ve Yazma olarak belirtilmiştir. Ayrıca bu programında bu dört temel becerinin öğretiminin birbiriyle ilişkili bir şekilde bir bütün olarak gerçekleştirilmesinin

gerekliliği ve önemi de belirtilmiştir (Kardaş ve Kaya, 2019; MEB, 2005; MEB,2006; MEB, 2019).

**şekil 1: Dil Becerileri**



### **2.2.1. Dinleme Becerisi**

Hayatın günlük akışı içinde pek çok bilgi dinleme yoluyla edinilir. Birey bilgi edinmek ve iletişim kurmanın yanında hoşça vakit geçirmek, olayları eleştirel bir gözle değerlendirmek, hayata dair tecrübeler edinmek gibi birçok farklı amaçla dinleme faaliyetini gerçekleştirir. Dinleme, sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurmasında yararlandığı temel becerilerden biridir. ‘‘Dinleme becerisi, Türkçenin eğitim ve oğretiminde kazandırılması hedeflenen ve oğrencilerin algılama, anlama, çıkarımda bulunma, yorumlama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini gerektiren hayati bir dil becerisidir.’’ (Göçer ve Tabak, 2014: 251).

Dinleme becerisi diğer dil becerileri arasında insanın kullandığı ilk beceridir. Bu anlamda dinleme becerisi özel bir yere ve öneme sahiptir. İnsan; hayatının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde oğrenmekte ve kullanmaktadır (zbay, 2009: 58).

İşitme kavramı ile sıklıkla karşılaştırılan dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektiren kişinin aktif olarak rol aldığı amaçlı bir beceridir (Göçer, 2007; Sevim, 2019). Seslerin işitilmesi ile başlayan

dinleme dikkat yoğunlaştırma, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarından oluşmaktadır (Güneş, 2016: 80).

İyi bir dinlemenin gerçekleşmesi için kişinin, dinleme amacını belirlemesi bu doğrultuda uygun bir yöntem ve teknik belirleyerek dinleme faaliyetini gerçekleştirmesi gerekmektedir. İyi bir dinlemenin gerçekleşmesini etkileyen fizyolojik, psikolojik, zihinsel, bireysel, sosyal birçok faktör bulunmaktadır. Özbay (2009; 157-173) bu faktörleri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Dinleyiciye Bağlı Faktörler (Zekâ Durumu, İşitme Durumu, Konuya İlgi Duyma, Dikkat Etme vb.)
2. Konuşmacıya Bağlı Faktörler (Konuşmacının Ses Tonu, Konuyu Sunma Biçimi, Bilgi, Birikimi, Dili Kullanma Becerisi vb.)
3. Aktarılan Konunun İçeriği
4. Dinleme Ortamı
5. Dinleme- Anlam Hızı
6. Dinleme Süresi

Hem bireysel hem de toplumsal açıdan oldukça önemli olan dinleme uzun yıllar boyunca ihmal edilen bir beceri olmuştur. İlk defa 1968 İlkokul Müfredat Programı'nda dinleme eğitiminde doğrudan söz edilmiş, öğrencilerin her sınıfta dinleme ve izleme tekniği bakımından kazanacakları davranışlar belirtilmiştir. 1968 sonrasında oluşturulan programlarda dinleme becerisine yönelik, dinleme becerisinin önemini gösteren eklemeler olmakla birlikte dinleme becerisinin ayrı bir beceri olarak amaç, kazanım ve yöntemlerine yer verildiği program 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı olmuştur (Özbay, 2009). Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak

dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009: 14).

### **2.1.2. Konuşma Becerisi**

Konuşma, duygu ve düşüncelerin dinleyene sözlü olarak aktarılması sürecidir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden diliyle de desteklenmektedir. Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin dikkatle seçilerek çeşitli işlemlerden geçirilmesi hem aktarmada kullanılan kelime ve cümle seçimini hem de aktarma sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009).

Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesi olarak tanımlanan konuşmanın, bireyin hayatının hemen her aşamasında -gündelik hayatındaki duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşımlarından iletişim kurabilmelerine, karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinden yeni bir şeylere öğrenmelerine varıncaya değin- önemli bir yeri vardır. Ayrıca konuşma; bireylerin maddi, manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için günlük hayatta dinleme etkinliğinden sonra en çok başvurduğu iletişim kurma yoludur. Bu açıdan bakıldığında üst düzey bir konuşma becerisine sahip olma durumu bireylerin toplumda başarılı olmalarında belirleyici bir rol de oynamaktadır (Çınarcı ve Kardaş, 2018).

Gelişen teknoloji ve iletişim araçları ile konuşmanın, bireyin hayatındaki yeri genişlemekte ve giderek daha da fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda konuşma becerisi; dilin etkili kullanmasını, bireyin duygu ve düşüncelerini uygun yer ve zamanda, doğru bir söylemle ifade etmesini amaçlayan Türkçe öğretiminde hedeflenen temel beceri / öğrenme alanlarından bir tanesi olmuştur.

Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma becerisinin öğretimi ile hedeflenen kazanımlara yer verilmiş ve bu kazanımların hangi yöntem, teknik ve araçlarla gerçekleştirilebileceğine yönelik unsurlar belirlenerek bu becerinin kazandırılmasında etkin rol oynayan öğretmenlere sunulmuştur.

### **2.1.3. Okuma Becerisi**

Günlük hayatımızda hemen her alanda karşımıza çıkan okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009: 15). TDK Güncel Sözlük (ET. 30.07.2021)'te: "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek." olarak tanımlanan okumayla ilgili geçmişten günümüze değin çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Yapılan her bir tanımlamayla birlikte okumanın karşıladığı anlamın kapsamı da genişlemiştir. Eskiden okuma denilince yazıların şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okumaya ağırlık veriliyordu. Daha sonraları kelimeleri bütün olarak görme ve zihne yerleştirme olarak açıklanan okuma, günümüzde dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2016: 127). Akyol (2013) okumayı, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi olarak tanımlarken; Özbay (2011) gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi olarak değerlendirmektedir.

Okumayı öğrenme ilkökul birinci sınıfta kısa bir zamanda gerçekleşmesine rağmen okuma becerilerini geliştirme uzun yıllar sürmektedir. Okuma, okul öncesinden başlayan ilk-okuma yazmayla süren ve ileri sınıflarda üst düzey okumaya kadar giden bir süreçtir (Güneş, 2016: 140). Okul öncesi dönemde görsellerle birlikte kelimelerle de ilgilenmeye başlayan çocuk, okuma becerisini kazanmaya yönelik süreci başlatmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir

ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). İlkokulda ses harf ilişkisine dayalı olarak kazanılmaya devam edilen okuma becerisi aynı amaçlar doğrultusunda hızlı bir şekilde gelişimine devam etmektedir. Akyol (2013: 18-20) okuma sürecini beceriyi kazanma ve kazanılan becerileri kullanma durumlarına göre sekiz aşamada sınıflandırmıştır. Bu aşamalar: Hazırlık ve Taklit, Başlangıç, Gelişim, İlerleme, İlişkilendirme, Akıcı Okuma, Ustalık ve Bağımsız Okuma aşamalarıdır.

#### **2.1.4. Yazma Becerisi**

Yazma, insanın ifade etmek istediği şeylerin sembollerle belirli bir düzen dâhilinde somutlaştırılması, kayda geçirilmesidir. İnsanlar duyduklarını, düşündüklerini, hissettiklerini, deneyimlediklerini hem bireysel hem de toplumsal bellekte kalıcı kılmak, üretildiği formda saklı tutarak geleceğe aktarmak için yazıya müracaat eder (Sevim, 2019: 65).

Bireyin kendini ifade etmesi varoluşsal bir ihtiyaçtır ve yazma eylemi insanın kendini ifade etme yöntemlerinden biridir. İnsan yazma eylemini estetik bir zevkle hikâye, deneme, şiir gibi edebi bir amaç doğrultusunda kullanabileceği gibi; dilekçe, tutanak, rapor gibi resmî yazı türleri ile mevcut durumu bildirme ya da bir sorun çözme amacına hizmet edecek şekilde de gerçekleştirebilir (Özdemir, 2019: 65).

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgileri düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir (Güneş, 2016: 158).

Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2009).

Yazma becerileri çeşitli çalışmalarla geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri, sürekli okuma yapmaları, yazmaları, yazdıklarını incelemeleri, tartışmaları ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmaları ile doğrudan ilgilidir (Güneş, 2016: 157).

## 2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitimde en öncelikli amaç; öğrencileri ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda birtakım tutum, bilgi ve becerilerle donanımlı kılmak, dolayısıyla onları gerçek yaşama hazırlamaktır. Bu doğrultuda hedeflenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını, ulaşılan hedeflerin ise kalıcılığının hangi boyutta olduğunu öğrenebilmek amacıyla geri bildirimlere, belirlenen ölçütler ile birlikte yürütülecek olan sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Alayazında ölçme ve değerlendirme kavramları ile ilgili benzer birçok tanıma ulaşılmaktadır. Göçer (2018)'e göre ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Akarsu (2018) ise ölçmeyi, belirli kurallar ve yöntemlere göre bireylerin belirli özelliklerini sayısal olarak ifade etmek için gerekli araçların seçilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme, nitel ve nicel olarak iki kısma ayrılan ve bireylerin akademik gelişimleri ile ilgili karar verme amacı ile yapılmış tüm gerekli verileri toplama ve veriler ışığında geçmişe veya ileriye dönük tahminlerde bulunma sürecidir (Akarsu, 2018: 6). Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısacası sistemin onarılmasını sağlamaktır (MEB, 2006).

Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir. Eğitim ve öğretim

faaliyetlerinin yürütülmesinde sonuç ve süreç ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Eğitimde çok önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme süreci, öncelikle gerekli bilgilerin sayısal olarak elde edilmesi ve bu bilgiler ışığında birey ile ilgili geçmiş veya gelecekteki akademik planlar hakkında sağlıklı kararlar verebilme süreci olarak özetlenebilir (Akarsu, 2018: 6).

Ölçme ve değerlendirme amaçları eğitim sisteminin amaçları çerçevesinde ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda olmalıdır. Alanyazın incelendiğinde eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme yapmanın farklı birçok amaç ve nedeninin olduğu görülmektedir. Göçer (2018)'e göre hiçbir ölçme ve değerlendirme etkinliği amaçsız olamaz. Eğitimde yapılan ölçme işleminin temel amacı öğrencinin dâhil olduğu gerçek beceri ile bilginin ölçümündeki hataları azaltarak elde etmektir (Akarsu, 2018: 10). Özdemir (2010: 789)'e göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı sadece öğrencilere not vermek veya bir dersten geçip geçmeme durumunu saptamak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeteneklerini ortaya çıkarmak, onları ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre uygun biçimde yönlendirmek, öğrencilerin süreç boyunca karşılaştıkları güçlükleri ve yetersizlikleri belirlemek ve bunları düzeltmeye çalışmak, verilen öğretim hizmetinin niteliğini ortaya koymak vb. olmalıdır.

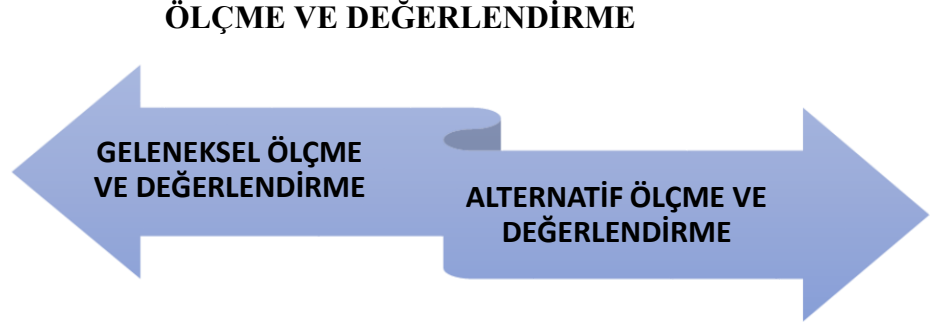
“Ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin belli özelliklere sahip olma durumlarını ve öğrenme sürecinin neresinde bulduklarını belirlemek esastır. Öğrenme süreciyle ilgili öğrencilere geri bildirimlerde bulunmak, öğrenme konusunda yargıya varmak, öğrenmeyi desteklemek ve şekillendirmek için de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır.” (Varışoğlu, 2017: 438).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları çeşitli uygulamalarla gerçekleştirilmektedir. Bunlar öğretmenin; öğrencinin gelişim düzeyini ölçmesi ve değerlendirmesi, öğrenme süreci ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi ve öğrencinin kendini değerlendirmesini kapsamaktadır.

Uygulamaların biçimlendirilmesi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının, çalışmaların ne kadar verimli olduğunun değerlendirilmesi amacı ile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; öğretim sürecinde iki koldan yürütülmektedir: Geleneksel ölçme ve değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme (Göçer, 2018: 73).



Şekil 2: Ölçme ve Değerlendirme



### 2.2.1. Sonuç Odaklı (Geleneksel) Ölçme ve Değerlendirme

Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmeler genellikle öğrencinin hedefe ulaşma düzeyinin tespiti, bilişsel alan becerilerinde yeterliliklerinin belirlenmesi veya ortaya konulan bir ürüne yönelik olarak kanaat oluşturmak yahut not takdir etmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir (Göçer, 2018). Bu ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretimin son aşamasında uygulanarak öğrencinin, öğrenme durumu tespit edilmeye çalışılmakta ve bu doğrultuda öğrencinin başarı durumu ve öğrenme düzeyi ile ilgili bir yargıya varılmaktadır. Bu tür ölçme ve değerlendirmelerde ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal alanlar ve yaratıcılık, girişimcilik gibi üst düzey beceriler göz ardı edilerek öğrencinin anlık performansına veya cevabına bakılarak değerlendirmeler yapılmaktadır. Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmelerde “geleneksel ölçme araçlarıyla öğrencinin bilgisi sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışılmaktadır.” (Kuran, 2009: 211).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007: 136).

### 2.2.2. Süreç Odaklı (Tamamlayıcı, Alternatif) Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim sürecinin bütün aşamalarında -öncesinde, sırasında ve sonrasında- öğrencinin öğrenme eksiklerini belirlemek ve bu doğrultuda öğretim faaliyetlerini şekillendirmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmelerde

yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamak ve öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek amaçlanır (Güneş, 2016).

Yapılandırmacı Yaklaşım sonrasında oluşturulan 2005 ve sonrası Türkçe dersi öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme alanında öğrenci ve süreç merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirleme, öğretim sürecini değerlendirme ve öğrenci başarısını belirlemek üzere yapılan değerlendirmek olmak üzere üç başlıkta verilmiştir.

### **2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Eğitimin genel amacı öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve davranışları ilerletmek; eksik olanı tamamlamak ve istenmeyen kazanımları yenileriyle değiştirmektir. Bu bağlamda, eğitimde öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, davranış ve tutumların gelişme düzeylerinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır (Varışoğlu, 2017: 438). Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğini, amaç ve kazanımlara hangi oranda ulaşıldığını tespit etme adına, çok önemli bir boyuttur. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin, ilgili dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanına yönelik olarak önceden belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda, ne durumda olduğunun ya da kazanımları karşılama yeteneğinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır (Göçer, 2018).

Tan (2008)'a göre dil becerilerinin değerlendirilmesi açısından performansın, ilginin, tutumun, yeteneğin ve başarının ölçülmesi gereklidir. Öğrencinin bilgisini, bilgiyi kullanma biçimini, yeteneğini ve bireysel eğilimlerini belirlemek onun ne yapabildiğini ve neler yapabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirmeye duyulan ihtiyaç kendiliğinden ortaya çıkar. Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri güçlü ve zayıf yönleri, potansiyelleri, başarı düzeyleri de yine ölçme ve değerlendirme ile ortaya çıkarılır (Akt. Varışoğlu, 2017: 438).

Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk

düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi öğretim yılı sonunda öğrencilerin nereden nereye geldiklerinin görülmesi açısından oldukça önemlidir. Programda bu doğrultuda tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlardan yararlanılabileceği öngörülmektedir. Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları, vb. kullanılabilir. Öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılan süreç sonu yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır (MEB, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 'nda ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar gözetilerek kişiye özgü yapılması, ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği, öğretim programlarının bu açıdan bir yol gösterici olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.

6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda öğrencilerin, programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği bu sürekliliğin öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2019). Esas olarak dil becerisini geliştirmeyi amaç edinen Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencinin gelişimine büyük katkı sağladığını ifade eden Vargelen (2019: 269), düzenli bir şekilde yapılan ölçme etkinlikleri ve düzenli değerlendirmeler sayesinde öğrencilerin dil becerisini kolay ve etkili bir şekilde kazanmalarına yardımcı olunabileceğini düşünmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda ölçme ve değerlendirme uygulamaları iki kademeli olarak ele alınmıştır. 1-3. sınıflarda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreç odaklı, performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, ölçme sonuçlarının tanı amaçlı kullanılması gerektiği ve bu amaç doğrultusunda kontrol listeleri, puanlama anahtarı ve çeşitli gözlem formlarından faydalanılabileceği ifade edilirken 4-8. sınıflarda süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının bir arada benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Gün ve Kaya, 2019; MEB, 2019; Kardeş ve Kaya, 2019).

### **2.3.1. Dinleme Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme**

Öğrencilerin dinleme becerisine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek ve bu düzeye dayalı yorum yapmak, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir (Göçer ve Tabak, 2014). Dinlediğini anlama becerisini ölçmek ve değerlendirmek, diğer becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine göre daha zordur. Bu, dinlemenin soyut olmasından kaynaklanmaktadır. Genel anlamda, dinleme ve anlama zihinsel bir faaliyet olduğu için, ölçme ve değerlendirme süreci oldukça zor ve karmaşıktır. Bununla birlikte dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yolları genel olarak ikiye ayrılmıştır. Bunlar, informal ve formal olarak adlandırılmaktadır. Gözlem yoluyla yapılan değerlendirmeler informaldir. Formal değerlendirmede ise

sınıftaki öğrencilerin beceriyi kazanma düzeylerinin güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesi söz konusudur. Formal değerlendirme işlemleri genellikle birtakım standartlaştırılmış ölçeklerle yapılmaktadır (Özbay, 2009: 181-183).

### **2.3.2. Konuşma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme**

Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir (MEB, 2009). Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.(MEB, 2006) Kişinin kendini sözlü olarak doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi olarak da tanımlanabilecek olan konuşma becerisi, öğretmenlerin derslerini doğru ve kalıcı bir şekilde öğretebilmesinden hastanın doktora derdini tam olarak anlatmasına, dostluk ilişkilerinin devamından ülkeler arası iş birliğinin etkin şekilde devamına kadar sayısız alanı etkileyen önemli bir beceridir (Altunkaya, 2017: 27).

Bireyin hayat boyu iç içe olduğu konuşma becerisinin; dilin zevkine vararak, Türkçenin zengin kelime hazinesinden yararlanarak, mantıklı ve bütünlük içinde, fiziksel ve zihinsel yetilerin en uygun şekilde kullanılarak bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmesi bireylerin konuşma becerisi eğitimi almalarıyla mümkündür (Altunkaya, 2017). Eğitimin olduğu her alan ölçme ve değerlendirmeyi gerektirir.

### **2.3.3. Okuma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme**

Günümüzde okumaya karşı artan farkındalık ve değişen bakış açısıyla birlikte okuma eğitimi kadar değerlendirme süreci de önem kazanmıştır. Artık sesli okuma, özetleme ve çeviri gibi yöntemlerin yanında okuma becerisinin farklı yönlerini ölçüp değerlendirebilecek birçok yeni teknik geliştirilmiştir. Ancak okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bu tekniklerin hiçbiri okumayı bütün yönleriyle ölçebilecek özellikte değildir. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde sadece bir ya da sınırlı sayıda teknik kullanılması, okumanın önyargılı bir şekilde değerlendirilmesi riskini doğurur (Arıcı, 2018). Bu doğrultuda okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasını değerlendirmeye yönelik farklı araçlardan yararlanılarak yapılmalıdır. Okuma öncesi ölçme değerlendirmede zihin haritaları, kavram haritaları, çalışma kâğıtları, drama, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, eğitsel oyunlar gibi çalışmalar

yapılabilirken; okuma sırasında ise özetleme, metnin devamının kurgulanması gibi çalışmalara yer verilip okuma sonunda da okuma becerisi gözlem formları, kelime çalışmaları, çalışma kâğıtları, grup-öz-akran değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabilir (Bekar Kebapçı, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programda, bu anlayış doğrultusunda, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda programda okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik birçok ölçme ve değerlendirme aracı sunulmaktadır. Bunlardan bazıları, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testler, proje ödevi, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formu, tutum ölçeği, açık uçlu sorulardır (MEB, 2009).

#### **2.3.4. Yazma Becerisi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme**

Yazma bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir. Yazma becerisi, çocuğun aile ortamında öğrenip geliştirdiği dinleme ve konuşma becerilerinden sonra ilköğretim birinci sınıfta okuma becerisi ile eşgüdüm içerisinde geliştirilen bir beceridir. Diğer becerilere göre daha geç ve daha zor kazanılan yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi, yazma becerisinin sağlıklı ve düzenli bir şekilde gelişmesi için oldukça önemlidir (Göçer, 2015: 199). Bu doğrultuda, alanyazın tarandığında, öğrencinin kendini değerlendirmesine, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine ilişkin çeşitli örnek mahiyetinde ölçme ve değerlendirme araçlarına rastlanmaktadır.

#### **2.3.5. Türkçe Öğretimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları**

Günümüzde Yapılandırmacı Yaklaşım'ın benimsenmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirme faaliyetleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra birçok alternatif çoklu ölçme araçları geliştirilerek yapılmaya başlanmıştır. 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda bu araçlar şu şekilde verilmiştir: Kısa Cevaplı Maddeler, Çoktan Seçmeli Maddeler, Eşleştirme Maddeleri, Doğru/Yanlış Maddeleri, Açık Uçlu Sorular, Görüşme, Tutum Ölçekleri, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Gözlem, Öğrenci Ürün Dosyası, Performans Ödevi ve Proje Ödevi.

Aşağıda programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçları ile eğitim öğretim faaliyetlerinin ölçme ve değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları tanıtılmaya çalışılmaktadır.

### **2.3.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler (Sorular)**

Kısa cevaplı maddeler, bir kelime, bir sembol bir rakam ya da birkaç cümle ile cevaplanabilen, salt bilgi basamağındaki bilgilerin ölçülebildiği; boşluk doldurma, eksilteli yapıyı tamamlama gibi türleri olan soruları kapsamaktadır (Aydın, 2018; Turgut ve Baykul, 2019; Göçer, 2018; MEB, 2006). Öğrencilerin bir konuya ilişkin bilgiyi hatırlama düzeyini ölçen bu sorular, sentez gibi karmaşık düzeydeki bilgi ve becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılmamaktadır. “Bu soru türlerinde öğrencilerin özgün yanıtlar vermesi genellikle beklenmez.” Yanıtlar daha çok kişiden kişiye değişmeyen, nesnel bilgilerden oluşur (Aydın, 2018). Hazırlanması ve puanlanması kolay olan kısa cevaplı sorular bu kullanışlılığı sebebiyle sıklıkla tercih edilen ölçme ve değerlendirme araçlarından. Bununla birlikte hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde verilmiştir:

- Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
- Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
- Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
- Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
- Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
- Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir (MEB, 2006).

### **2.3.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler (Sorular)**

Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaplardan oluşur. Bu çeşit bir soruyu cevaplandırarak bir öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kök, genellikle soru şeklinde ifade edilir (MEB, 2006). Çoktan seçmeli sorular, eğitimde uzun süredir ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin en çok kullandıkları sınav maddesi çeşididir. Anlama veya beceri

seviyeleri içeren öğretim hedeflerinin çoğu çoktan seçmeli sorular ile ölçülebilir (Akarsu, 2018: 76).

Çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan ölçme araçlarıdır; çünkü çoktan seçmeli testlerin birçok avantajı vardır. Bu avantajlardan en önemlisi, az zamanda güvenilirliği ve kapsam geçerliği yüksek testler hazırlanabilmesidir. Ayrıca bilgiyi hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahiptir. Çoktan seçmeli testlerin bir diğer avantajı ise büyük gruplara rahatlıkla uygulanabilmesidir. Bu testler aynı anda derse ilişkin farklı konuların ölçümünü sağlar. Nesnel ve güvenilir puanlama sağlar. Puan dağılımı değerlendiren kişi tarafından değil, testle belirlenir (MEB, 2006). Bununla birlikte şans faktörünün etkin rol oynaması, öğrencinin kişisel bir cevap oluşturamaması, yaratıcılık gibi önemli üst düzey bazı becerilerin ölçülememesi, çeldiricilerin iyi hazırlanmasının zorluğu gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır.

Çoktan seçmeli soruların hazırlanması dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sorularda anlam belirsizliği olmamalı, açık ve net bir anlatım kullanılmalıdır.
- Dil bilgisi ve yazım kurallarına uyulmalıdır.
- Bir doğru cevap ve üç veya dört çeldiriciden oluşan seçenekler verilmelidir.
- Seçeneklerde hepsi veya hiçbiri gibi kalıp ifadeler yer verilmemelidir.
- Soru kökünde olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Soru kökünde ve seçeneklerde doğru cevabı çağrıştıracak ifadeler, ipucu olabilecek bilgi ve açıklamalar vermekten kaçınılmalıdır.
- Konunun önemi ve zihin gücünü kullanma derecesinin bir yansıması olan sorunun güçlük derecesi iyi ayarlanmalıdır.
- Sorunun tek bir doğru cevabı olmalıdır ve çeldiriciler iyi ayarlanmalıdır. Çeldiricilerin doğru cevaba yakın ve uzak olması sorunun güçlük düzeyinin de bir göstergesidir, çeldiricilerden bir tanesi doğru cevaba daha yakın olmalıdır (Akarsu, 2018; Göçer, 2018; MEB, 2006).

### **2.3.5.3. Eşleştirme Maddeleri (Soruları)**

Eşleştirme maddeleri bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile



yapılandırılır. Hazırlanması oldukça kolay olan bu soru türleri etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Bununla birlikte kavramların, prensiplerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesinde etkilidir. Bu tür maddeler hazırlanırken eşit olmayan sayıda madde ve seçenek oluşturulmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler tahmin etme eğilimi göstermekte ve tüm maddelerle seçenekleri birbirleriyle eşleştirmeye çalışmaktadırlar. Eşleştirme maddeleri bir kısa bir uzun olmak üzere yazılır. Uzun maddeler (sorular) solda, kısa maddeler (cevaplar) ise sağda yer alır. Kısa maddeler genellikle daha fazla sayıda oluşturulur. Ayrıca bu kısa maddeler birer çeldirici olarak da kullanılabilir (Akarsu, 2018; Aydın, 2018; MEB, 2006).

Türkçe Öğretim Programı'nda; "Kim?, Ne?, Nerede?" gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlı olduğu belirtilen eşleştirmeli soruların hazırlanırken dikkat edilmesi gereken esaslara aşağıda yer verilmektedir.

- Bir eşleme takımında verilen seçeneklerle eşleştirilmesi istenilenler eşit sayıda olmamalıdır.
- Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
- Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.
- Eşleştirme maddeleri homojen, kısa ve aynı sayfada olmalıdır. (Akarsu, 2018; MEB, 2006).

Bilginin hatırlanmasından daha üst düzeyde öğrenme hedeflerinin ölçememe, ezberlemeyi vurgulama gibi bazı dezavantajları olmasına rağmen hazırlanmasının ve puanlamasının kolaylığı, gerçek bilgiler arasındaki ilişkilerin ölçülmesinde ideallığı, kâğıttan tasarrufu sağlaması, öğretmen ve öğrencilerin alışık olduğu bir formatta olması nedeniyle sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından (Aydın, 2018; Akarsu, 2018).

#### **2.3.5.4. Doğru / Yanlış Maddeleri**

Verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği madde türüdür (MEB, 2006). Olası iki yanıtı bulunan doğru yanlış maddeleri iki kategorili seçmeli test maddeleri olarak tanımlanabilir. Bu tür test maddelerinde testi alan öğrencinin her bir madde ile verilen önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını tespit ederek, bir işaret veya harfle yanıtlama yapması gerekmektedir (Atılğan, 2018).

Bu tarz maddelerin nasıl yazılacağına ilişkin birçok öneri bulunmaktadır. Akarsu (2018: 68-87)'ya göre maddelerin yazımında dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- Soruların nasıl yazılacağı, cevaplanacağı ve uygulama süreçleri daha önce yazılı olarak detaylıca açıklanmalıdır.
- Soru içeriğinde kesin doğru veya yanlış bilgiler tercih edilmelidir. Eğer görüş bulunuyorsa kaynak verilmelidir.
- Gereksiz ifadeler olmamalı ve ifadeler mümkün olduğunca kısa hazırlanmalıdır.
- Toplam D/Y soruları içinde Doğru ve Yanlış olan ifadelerin ve soruların uzunlukları eşit olmalıdır.
- Çift olumsuzluk anlamı veren kelimelerden, genel ifadelerden, maddelerin sistematik görünmesinden (DDYY, DYDY) ve bilgilerin doğrudan alınmasından kaçınılmalıdır.

Şans başarısının çok yüksek olduğu bu testlerde şans hatasını azaltabilmek için bazı önlemler alınmalıdır. Bunlar:

- Bir doğru yanlış testinde doğru ve yanlış maddelerin sayısı yaklaşık olarak eşit olmalıdır.
- Doğru yanlış maddelerinin test içindeki düzeni belli bir sisteme dayandırılmadan oluşturulmalıdır.
- Doğru yanlış maddelerinin seçenek sayılarının artırılması yoluyla madde yapısı değiştirilmelidir.
- Doğru yanlış maddelerindeki kategorilerin sayıları artırılmalıdır.
- Doğru yanlış sorularında cevabı, doğru ve yanlış olarak işaretlemenin yanında yanlışlığa neden olan kelimenin de cümle içinde belirtilmesi istenmelidir.
- Genel olarak seçenek sayının bir eksiği kadar yanlış yanıtın bir doğru yanıtı eksilmesi biçiminde kullanılan *düzeltilme formülü* uygulanmalıdır (Atılğan, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bu maddelerin çoğu zaman yanlış cevapların doğru cevaplardan daha güvenilir olması nedeniyle eleştirilere maruz kaldığı ve kullanımının önerilmemesi ile birlikte yeri geldiğinde ender olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2006).

### **2.3.5.5. Açık Uçlu Sorular**

Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür. Bu sınavlarda

öğrencilere duruma göre belirli sayıda soru sorulur. Öğrenciden soruların cevabını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi beklenir (MEB, 2006).

Her ne kadar çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde yer almasa da açık uçlu sorular, ölçme ve değerlendirmenin her aşamasında ve eğitim öğretimin her kademesinde sıklıkla kullanılan bir ölçme değerlendirme aracıdır. Bu soru maddelerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında bazı avantajlar olduğu gibi bazı dezavantajlar da bulunmaktadır. Bu tür soru maddelerinin hazırlanması kolay ancak öğrenci tarafından yapılandırılıp cevaplandırılması ve bu cevapların öğretmen tarafından değerlendirilip puanlandırılması oldukça zordur. Bu tür soruların değerlendirilmesinde öğretmenin hem değerlendirmeyi kolay yapabilmesi hem de objektifliği sağlayabilmesi için, dereceli puanlama anahtarını kullanması gerekmektedir. Bununla birlikte şans faktörünün etkisinin neredeyse olmadığı açık uçlu sorular öğrencinin karmaşık ve daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirmektedir. Bu tür sorular dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için uygun sorulardır. Öğrencilerin anlama, düşünme sorgulama yazma gibi becerilerini belirlemede, ilgi ve tutumlarını ölçmede bu soru türlerinden yararlanılmaktadır (Güneş, 2016).

Öğrencinin; yaratıcı becerilerini ortaya çıkarabilmesinde, kendini ifade edebilmesinde, konuyla ilgili duygu, düşünce ve bilgi birikimini aktarabilmesinde oldukça etkili olan açık uçlu soruların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Soruların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bu hususlara aşağıda yer verilmiştir:

- Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
- Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.
- Sorular mutlaka belli davranışı sınavacak nitelikte olmalı, kitabın belli yerlerinden aynen alınmış ifadeleri içermemelidir.
- Uzun ve az sayıda soru yerine kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
- Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır.

#### **2.3.5.6. Görüşme**

Görüşme, sözlü iletişime dayanan bireylerin duygu, düşünce ve tutumları ile ilgili bilgi almak veya kişinin bir konu hakkındaki bilgi düzeyini saptamak amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır.

Görüşmeler öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmî görüşmeler, planlı birtakım soruların sıralanması ile yapılır. Resmî olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir (MEB, 2006).

Sözlü sınavlar öğrenci ve öğretmen arasında sözlü iletişim gerektirir. Bu yönüyle konuşmada akıcılık, kendine güven, tartışma yeteneği vb. niteliklerin değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak, güvenilirliği düşüktür ve değerlendirmeler nesnel olmayabilir. Öğrencilerde strese neden olabilir ve bu da unutmaya yol açabilir (MEB, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerin görüşme esnasında öğrencinin sözlü cevaplarının yanında onun beden dilini de dikkate alması gerekir. Bunlar sözlü cevaplarla uyumlu olduğu sürece geçerli sonuçlar elde edilebilir. Aksi hâlde öğrencinin gerçeği çarpıttığı tespit edilebilir (Tabak ve Göçer, 2014: 262).

### **2.3.5.7. Tutum Ölçekleri**

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazırolaşluk hâli veya eğilimdir. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olur. Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur.

Öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim öğretim sürecinin başında, öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanınması amacıyla tutum ölçekleri uygulanır. Ayrıca sınıfa yeni gelen öğrencilere bireysel olarak da uygulanabilir. Uygulama sonucunda Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere, karşı eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, bu tutumlarını gidermeye yönelik tedbirler alınır (MEB, 2006: 220).

### 2.3.5.8. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar üzerinden yetenekleriyle ve başarılı oldukları alanlarla ilgili olarak görüşlerini belirtmeleridir. Öz değerlendirmede temel amaç, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini sezmelerini ve uygun ortamlar oluşturarak yeteneklerini daha üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktır. (Göçer, 2013: 499).

Bununla birlikte öz değerlendirme:

- Hızlı ve etkili dönüt sağlama nedeniyle öğrencilerin öğrenme sürecini anlama ve değerlendirme,
- Öğrencilerin öğrenme gelişimlerini kendilerinin raporlandırarak akademik bütünlüğü destekleme,
- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve öz gözlem becerilerini kullanmaya teşvik etme,
- Kendi kendini yöneten öğrenmeyi sağlama ve öğrencinin motivasyonunu artırma,
- Öğrencilerin gelecek hayattaki ihtiyaçlarını karşılaması için bireysel ve transfer edebilme beceri alanlarını geliştirme gibi pek çok amaçla kullanılabilir (Akarsu, 2018).

Sadece sonucun değil sürecin değerlendirilmesinin de oldukça önemli olduğu anlayışıyla birlikte ortaya çıkan öz değerlendirmenin, planlanması ve uygulanmasının eğitim öğretim sürecine ve öğrenme alanına birçok faydasının bulunduğu düşünülmektedir. Öncelikle öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini, sürece aktif olarak katılmalarını, yeteneklerini keşfederek tutarlı ve uygun bilgilerle öğretmenlerine, anne ve babalarına aktarmalarını ve onlar tarafından daha iyi tanınmalarını sağlamaktadır (Göçer, 2013). Bununla birlikte öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini tespit edip ifade etmesini sağlayan öz değerlendirme, öğretmene de öğrencinin durumu ile ilgili ipuçları vermektedir (Göçer, 2018). Ayrıca öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, öğrencilerin eleştiri yapma becerisi kazanmalarına (MEB, 2006), kendi öğrenme durumlarına karşı nesnel bir bakış açısı geliştirebilmelerine, sorumluluk duygusu ile hareket edebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla, çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlar; kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları olabilir. Türkçe dersinde öğrencilerden öz değerlendirme sırasında istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir (MEB, 2006: 220).

Öz değerlendirmeye yönelik uygulamalarda, öğrencinin ölçme ve değerlendirme ölçütlerini kişisel duygu ve düşünceleri doğrultusunda değerlendirdikleri gözlenmektedir. Bu da yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamasında güvenilir sonuçlar elde edilmesinin önündeki önemli bir engeli oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi için ölçme ve değerlendirmeyi yapacak olan kişinin tarafsız bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte öz değerlendirmenin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güçlüğü, ders süresinin yetersiz kalışı gibi birkaç dezavantajı bulunmaktadır.

#### **2.3.5.9. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarının çalışmalarıyla ilgili çeşitli kararlar verdikleri önemli alternatif değerlendirme biçimlerinden biridir. Öğrencilerin çalışmalara eleştirel gözle bakmalarına, yapılan eleştiriyi kabullenebilmelerine ve objektif bakış açısı kazanmalarına olanak sağlayan akran değerlendirme, öğrencilere “benzer çalışmaları ayrıntılı görme fırsatı” da sunar (Göçer, 2013).

Akran değerlendirme sadece bir değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirmenin hem de eğitim öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirmeyi uygulama amaçları şunlardır:

- a. Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak,
- b. Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçütleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- c. Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri ölçütleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,

d. Öğrencilerin, diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalarını sağlamak,

e. Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak (Temizkan, 2009: 96).

Akran değerlendirme ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Gelen dönütler doğrultusunda öğretim hedefine ulaşılması noktasında hızlı düzeltmeler yapılabilir. Ayrıca akran değerlendirmeyi uygulayan öğrenciler objektif bir değerlendirme anlayışını kazanacaklardır.

“Genellikle öğrencilerin sözlü olarak yaptıkları sunumların değerlendirilmesinde, herhangi bir bilginin açıklanması ve yorumlanmasında, laboratuvar çalışmalarında kullanılabilen” akran değerlendirmelerin birtakım dezavantajları bulunmaktadır (Temizkan, 2009). Öğrencinin değerlendirme işini ciddiye almaması, onu bir eğlence olarak görmesi, arkadaşlık bağlarının değerlendirmenin önüne geçmesi gibi durumlar bu dezavantajların en başta gelenleridir. Bu durumların etkisi altında yapılan değerlendirme objektif olmayabilir. Ayrıca bazı ölçütleri yanlış anlama, arkadaşlarına kötülük yapma korkusu gibi sübjektif değişkenlerden dolayı öğrencilerin sağlıklı bir akran değerlendirmesi yapmaları zorlaşabilir (Temizkan, 2009: 98).

Bu doğrultuda akran değerlendirmesine başvurulduğunda dikkat edilmesi gereken en önemli nokta eşleştirmedir. Birbirini iyi tanıyan öğrenciler arasında nesnel bir değerlendirmenin olabileme ihtimali düşüktür. Bu sebeple eşleştirmeler tesadüfi yapılmalı ve kontrol edilmelidir. Birbirini iyi tanıyanların mümkün mertebe eşleşmesinin önüne geçilmelidir. Bir öğrencinin iki akranı tarafından değerlendirilmesi nesnelliği artırabilir ve arkadaşlık etkisi en alt seviyeye indirilebilir. Akran değerlendirmesinin isimler gizli tutularak yürütülmesi de süreci olumlu etkileyebilir (Tabak ve Göçer, 2014: 257).

#### **2.3.5.10. Gözlem**

Tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniği olan gözlem, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek amacıyla kullanılacak önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (MEB, 2006). Bilişsel ve psikomotor beceri ile davranışların ölçülme ve değerlendirilmesine oranla çok daha güç olan duyuşsal alan beceri ve davranışlarının ölçülme ve değerlendirilmesinde sıklıkla

kullanılabilen bir yöntemdir. Gözlem, davranışların gözlenmesi ve gözlem sonucunun bir çetele veya dereceleme aracı ile kaydedilmesi esaslarına dayanır (Turgut ve Baykul, 325). Gözlem öğrencinin gelişimi hakkında doğru bilgiler edinilmesini sağlar (Güneş, 2016).

Gözlem sürecinde veri toplama aracı olarak gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları kullanılır. Bu araçların yapımı, kullanılışları ve puanlamaları kolaydır. Araç sayısal sonuç verdiği için puanlara istatistiksel çözümler uygulanabilir. Böyle olmasına karşın, bu araçların sakıncaları da vardır. Araçlar bireysel olarak uygulandığından, uygulama çok zaman alır. Aracı kullananlarda dereceleme farklılıkları olabilir. Aracın kullanılmasında dikkatsizlik, kişisel yanlılık, cömertlik, eli sıkılık vb. gözlemciye bağlı faktörlerden dolayı birçok hata oluşabilmektedir (Turgut ve Baykul, 325).

#### **2.3.5.11. Öğrenci Ürün Dosyası**

Öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgiler içeren ürün dosyası, “öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımları yansıtan yaptıkları sistemli çalışmaların toplandığı bir bütün” olarak tanımlamaktadır (Atılğan, 2018: 334).

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, veli ve öğretmenlerin, öğrencinin gelişimini izleyebilmesine imkân verir. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonu olan öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir. Kullanım amacına göre içeriği de değişen öğrenci ürün dosyası sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Değerlendirme amaçlı öğrenci ürün dosyasında tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir (MEB, 2006).

Hem öğretim hem de bir ölçme aracı olarak kullanılan ürün dosyaları diğer ölçme araçlarının sağlayamadığı birçok bilgiyi sunmakta, öğretmen ile aile arasında iletişimi sağlamakta ve öğrencinin performansı hakkında güvenilir bilgiler ortaya koymaktadır



(Akarsu, 2018). Rekabetin en düşük seviyeye çekildiği, öğrenci başarılarının karşılaştırılmadığı bireysel değerlendirmenin ön planda olduğu ürün dosyaları, öğrencilerin öz saygı ve öz güvenlerinin gelişmesine de katkı sunmaktadır. Bununla birlikte ürün dosyaları; öğrencilere, kendi çalışmalarını için yorum yapabilme, zayıf yönlerini görebilme, amaç belirleme, kendi gelişimlerini izleme, ne yapabileceklerini gözleme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda öğretmen ve velilere öğrencinin somut gelişimlerini göstermekte, onları bilgilendirmekte ve süreç içerisinde yapılabilecek çalışmaları sergilemektedir (Güneş, 2016).

Atılğan (2018) tümel bir değerlendirme imkânı sağlayan ürün dosyalarının;

- Programda yer alan hedef ve sonuçları değerlendirmenin (Sewell, Marczak ve Horn, 2005).
- Öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinin ve değerlendirilmesinin,
- Bireylerin toplumsal değişimlerinin sağlanmasının ve izlenmesinin,
- Bireyin içinde yaşadığı çevreyi ve toplumu tanımasını sağlamasının,
- Öğrencinin kazanması beklenen davranışların içselleştirilmesi ve davranıştaki değişikliklerin izlenmesinin gerekli olduğu durumlarda kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir.

En temel amacı öğrenciyi bütün yönleri ile tanımak ve öğrencinin kendisini tanımasını sağlamak olan ürün dosyalarının birtakım dezavantajları bulunmaktadır: Çalışmaların kopya edilebilir olması, çalışmayı yapanın tespitinin güç olması ve puanlamasının objektif yapılmasındaki güçlükler bu dezavantajlarından bazılarıdır. Bununla birlikte rekabetin tamamen kaldırılması performansın düşmesine neden olabilmektedir. Ayrıca zaman, enerji ve emekten tasarruf sağlamayı amaç edinen ekonomiklik ilkesi ile de örtüşmemektedir.

#### **2.3.5.12. Performans Ölçme / Değerlendirme**

Öğrencinin gerçekleştirdiği bir performansın veya ortaya koyduğu bir ürünün öğretmen, öğrenci tarafından değerlendirilmesi sürecini kapsar. Performans ödevi, öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmek ve kazanımlara hangi düzeyde ulaştıklarını belirlemek ve öğrencinin bilgisini günlük hayatta nasıl kullandığını ölçmek amacıyla kullanılır.

Performansın ölçülmesinin en önemli faydası okul içindeki ve dışındaki olgu ve yapılarla ilgili karmaşık, üst düzey becerilerin ölçülmesine imkân sağlamasıdır. Performans ödevleriyle, diğer ölçme araçlarıyla ölçülemeyen karmaşık öğrenme ürünleri ölçülebilir. Ayrıca performans görevleriyle öğrenciler; kavramları, karmaşık olayları ve onların yapılarını etkin bir şekilde öğrenebilirler (Turgut ve Baykul, 2019: 265).

Sonuçla birlikte sürecin de ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkân veren performans değerlendirmenin sayılan avantajlarının yanında birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Turgut ve Baykul (2019); bu sınırlılıkları, puanlama güvenilirliğinin düşük olması ve geniş kapsamlı performans ödevlerinin öğrenci tarafından hazırlanmasının zaman alıcı olması olarak belirtmiştir.

### **2.3.5.13. Proje Ödevi**

Proje, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla öğretmen rehberliğinde yaptıkları çalışmadır. Proje çalışmaları, öğrencilere verilen performans görevlerinin daha detaylı biçimleridir. Çalışma konusunun içeriği daha geniş, ayrılan zaman daha uzun olup yoğun bir çalışmayı gerektirir (Göçer, 2013: 492).

Projeler, öğrencilere disiplinler arası bağlantılar kurmak, akademik standartlara ve amaçlara yönelmek, kişisel yetenek ve ilgileri keşfetmek, sosyal becerileri geliştirmek ve teknolojiyi kullanmak için zengin fırsatlar sunar. Yapılan proje çalışmaları öğrencilerin, bir konuyu derinlemesine keşsettikleri için, ders içeriğiyle kişisel ilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olurlar (Kan, 2018: 239-240). Bununla birlikte etkin katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, öğrencinin ders ile ilgili temel bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlayan; öğretmene öğrencilerinin ders etkinlikleri ve sınıfta bulunma sürecinde kazandırdıkları yaratıcılık, çeşitli ve otantik becerileri ile deneyimlerini değerlendirme imkânı veren projelerin bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunların arasında en önemlisi öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarının analizinin oldukça yorucu ve zaman alıcı bir süreç oluşudur. Bununla birlikte takibinin uygun bir şekilde yapılmaması durumunda öğrencinin de kolaylıkla dikkati dağılacaktır. (Akarsu, 2018: 208)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise proje yönteminin zorlukları ve tehlikeleri şu şekilde belirtilmiştir: "Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca

uygun olmayan projeleri seçebilir. Bu yöntem kimi zaman bireyciliğe aşırı vurgu yapabilir. Kimi zaman verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir. Kimi zamansa öğrenciler tarafından yazılı materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir. Ancak bütün bunlara rağmen ezbercilikten uzak bir yöntem olduğu için riskleri en aza indirmeye özen göstererek kullanılabilir.” (MEB, 2006).

Öğrencinin ilgi, istek ve düzeyinin uzağında verilen proje ödevleri öğrencinin bu ödevlerden yeterince yararlanamamasına, öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına sebebiyet verecektir. Bu doğrultuda öğrenci ve proje konusunun seçimi, proje çalışmasının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma, okul dergisi çıkarma, okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma, belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama vb. öğrencinin ilgisini çekecek ve onları bir problemi çözmeye yönlendirecek hemen her şeyin proje konusu olabileceği belirtilmektedir (MEB, 2006). Burada önemli olan projeyi verecek öğretmenin, öğrencisinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarını iyi analiz etmesi ve öğrenciye bu doğrultuda özel ödev ve görevler vermesidir.

Proje ödevlerinin süreç ve sonuç aşamalarının değerlendirilmesinde öğretmenin dikkat etmesi gereken birtakım hususlar, öğretmene düşen bazı görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Öncelikle öğretmen öğrencisinin seviyesine uygun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ödevler vermelidir. Aynı zamanda öğretmen; proje ödevinin içeriği, öğrenciden beklenilenin ne olduğu, değerlendirmede hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulacağını açık ve anlaşılır bir şekilde öğrenciye bildirmelidir.

Proje ödevleri öğrencilere bireysel olarak verilebileceği gibi grup çalışması olarak da uygulanabilmektedir. Proje ödevleri grup olarak yapıldığında öğrenciler arası akran öğrenimi, işbirlikçi öğrenme ve sosyal öğrenme gibi öğrenme durumları ön plana çıkmaktadır. Bu sayede öğrenciler birbirlerine destek olarak zengin öğrenme deneyimlerine sahip olurlar. Ayrıca öğrenciler arasında resmi olmayan sosyal iletişim ortaya çıkar (Akarsu, 2018: 209-210).

Öğrencilerin üst düzey bilişsel ve devinişsel becerilerini ve performanslarını değerlendirmek için en uygun ölçme araçları arasında yer alan projelerin objektif olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Ödev ve projeleri objektif bir biçimde değerlendirebilmek için, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri veya dereceleme ölçeklerinin özel bir türü olan rubriklerden yararlanılabilir (Kan, 2018: 242).

## 2.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirilmeye yönelik birçok bilimsel çalışmaya rastlanmakla birlikte doğrudan dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunu ise makale çalışmaları oluşturmaktadır. Bu yönüyle alandaki makale çalışmaları incelendiğinde, genellikle dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları becerilerin ölçme değerlendirmesine yönelik durum tespiti yapmak amacıyla bazıları becerilerin ölçme değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçekler geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bununla birlikte bu becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Alanyazında dört temel dil becerisinin ölçme değerlendirilmesine yönelik tez çalışmalarına bakıldığında ise konuyla ilgili sadece bir adet tez çalışmasının yürütüldüğü görülmektedir.

Bu bölümde ele alınan çalışmalar araştırmanın amacı ve konusu çerçevesinde 2005-2021 yılları arasında yayımlanmış tezlerden ve makalelerden seçilerek sunulmuştur. Söz konusu olan tezlere ulaşmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında anlatma becerileri, anlama becerileri, ölçme ve değerlendirme, konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme, dinleme becerisi ölçme ve değerlendirme, okuma becerisi ölçme ve değerlendirme, yazma becerisi ölçme ve değerlendirme, dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme her biriyle detaylı bir tarama yapılmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme sınırlandırılması dâhilinde dört yüksek lisans / doktora tezi ile dört bilimsel çalışma sunulmuştur. Dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme sınırlaması ile ise bir adet doktora tezi sunulmuştur. Bununla birlikte dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sekiz bilimsel çalışma incelenmiştir. Araştırmada incelenen bilimsel çalışmalar Google Scholar'da yapılan detaylı taramalar sonunda seçilmiştir. Son tarama 19.07.2021'de yapılmıştır.

Araştırmanın ele aldığı konu doğrultusunda yapılmış olan çalışmalar belli sınıflandırmalara gidilerek aşağıda sunulmuştur.

## 2.4.1 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Çalışmalar

**Tablo 1:** Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tezler

No	Yazar	Yıl	Üniversite	Araştırmanın Deseni	Veri Toplama Aracı
1.	Ali Göçer	2005	Atatürk Üniversitesi	Nitel araştırma	Doküman incelemesi Gözlem, Görüşme
2.	Serdar Beyhan	2012	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Betimsel Tarama	Anket
3.	Fadime Yiğit	2013	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Betimsel Tarama	Anket Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
4.	Çiğdem Bekar Kebapçı	2016	Dokuz Eylül Üniversitesi	Betimsel Tarama	Anket

1. Göçer (2005) “İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” adlı doktora tezinde Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kullanmış olduğu uygulama ve etkinlikleri tespit etmeyi ve uygulanabilir bir ölçme değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkarabilmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 101 Türkçe öğretmenin oluşturmuş olduğu ölçme ve değerlendirme araçlarını incelemiş, ölçme değerlendirme süreci esnasında Türkçe öğretmenlerini gözlemlemiş ve Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapmıştır. Edindiği ölçme araçlarını doküman analizi ile inceleyen Göçer, görüşme yoluyla edindiği verilerde betimleme, tasnif ve yorumlama tekniklerinden yararlanmış, gözlem metoduyla edindiği veriler üzerinden ise çeşitli kodlar ve temalar çıkararak araştırmasını raporlaştırmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini geleneksel yöntemlerden yararlanarak sürdürdüğünü, Türkçe öğretmenleri tarafından sürecin pek önemsenmediğini tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu tez çalışmasında, araştırmada edinilen tespitlerden hareketle, okullarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin çeşitli önerilere de yer verilmektedir.

2. Beyhan (2012) “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bu uygulamaları kullanma sıklıklarını ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının geleneksel ölçme yaklaşımına göre zayıf ve güçlü yönleri belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 89 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Anket uygulaması ile edinilen veriler SPSS 16 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak çözümlenmiş, frekans dağılımı ile yüzdeler şeklinde özetlenerek tablolaştırılmıştır. Beyhan araştırmaları sonucunda Türkçe öğretmenlerinin;

- Değerlendirmeyi not vermek, başarılı başarısız öğrencileri seçmek ve öğrenmeyi geliştirmek amaçlarıyla kullandığı,
- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığı ve bu araçları kolay ve uygulanabilir bulduğu, eğitim ve öğretimde kullanılması gerektiği kanısında oldukları,
- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasının ve uygulamasının zaman aldığını ancak bu ölçme araçlarıyla bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkardığını görüşünde oldukları,
- Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretim boyunca olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

3. Yiğit (2013). “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Öğretim Programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın örneklem grubunu Trabzon ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan 123 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Yiğit, araştırmasında nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin;

- En sık kullandığı alternatif ölçme aracının performans görevi ile proje ödevi olduğu,
- En az kullandığı alternatif ölçme aracının tutum ölçeği öz ve akran değerlendirme olduğu,

- Alternatif ölçme araçları ile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde sınıf mevcudunun kalabalıklığı ile ders sürelerinin yetersiz oluşunun önemli bir sorun olarak görüldüğü,
- Alternatif ölçme araçlarından olan öz ve akran değerlendirmenin objektif bir değerlendirme aracı olmadığı kanısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bekar K. (2016) “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları ile ölçme ve değerlendirmeyi önemseme düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda bir anket geliştirmiş ve bu anket aracılığıyla veri toplamıştır. 175 Türkçe öğretmeninden alınan verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma çeşitliliğinin ve bilgi durumlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2:** Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Makaleler

No.	Yazar	Yıl	Çalışmanın Yayımlandığı Dergi	Araştırmanın Deseni	Veri Toplama Aracı
1.	Selehattin Gelbal Hülya Kellecioğlu	2007	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Nicel Araştırma	Anket
2.	Fikriye Kanatlı Kezban Kuran	2009	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	Genel Tarama Modeli “Betimsel”	Anket
3.	Metin Yaşar	2014	Eğitim Bilimleri Dergisi	Ölçek	
4.	Sümeysra Şenyurt Yeşim Özer Özkan	2017	Elementary Education Online	Betimsel Tarama	Doküman İncelemesi

1. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmede kendilerini daha yeterli hissettikleri geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Ayrıca Gelbal ve Kelecioğlu (2007) bu çalışmasında öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği sonucuna da ulaşmıştır.

2. Kanatlı ve Kuran (2009)’ın “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini bu tekniklerden hangilerini kullandıklarını ve bu tekniklerden kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde yer alan ilköğretim ilkokulları örneklemini ise Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan anketin geçerliliğini ölçmek için ise faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası geldiği; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kanatlı ve Kuran (2009); bu sorunun nedenlerini; zaman ve kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olamamaları şeklinde sıralamışlardır.

3. Yaşar (2014) “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 44 maddelik bir



taslak tutum ölçeği hazırlamıştır. Bu ölçeğin hazırlanması için literatürde yer alan tutum ölçeği maddeleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören ölçme değerlendirme dersini almış 421 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yaşar, çalışmasında eğitim sistemi içinde yer alan milyonlarca öğrencinin geleceklerini şekillendiren öğretmenlerin öğrencilerin gelecek yaşantılarının rotasını belirleme noktasında olduklarını görmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilirlik ve geçerlilik düzeyi yüksek ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu tespitini yapmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada geliştirilen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin öğretmenler tarafından bu amaçla kullanılabilmesine ulaşılmıştır. Hazırlanan ölçek öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi için kullanılabilir niteliktedir.

4. Şenyurt ve Özer Özkan (2017)'in "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi" adlı çalışmasında eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında tamamlanmış yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada 166 adet tez incelenmiştir. Araştırmacı bu tezlerin incelenmesi sürecinde tez inceleme formu kullanılmıştır. Doküman incelemesi yolu ile elde edilen veriler içerik analizi tâbi tutulmuştur. Bu doğrultuda verilerden kodlar ve temalar çıkarılarak çalışmada kullanılmıştır. Şenyurt ve Özer Özkan (2017) bu araştırma sonucunda en fazla tezin 2009-2012 yılları arasında yayınlandığı, tez danışmanlığının en fazla doçentler tarafından yapıldığı, araştırmaların genel olarak tarama modelinde tasarlandığı, incelenen tezlerin %63,86'sının çalışma grubu üzerinden yürütüldüğü, örnekleme yöntemi olarak en fazla basit seçkisiz örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı, çalışmaların %80,72'sinde veri örnekleme türünün öğrenci olduğu, öğrencilerden %78,92'sinin ise ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi olduğu, lisansüstü öğrenciler ile ilgili yapılan çalışma sayısının çok az (%2,41) olduğu görülmüştür.

## 2.4.2. Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik İlgili Çalışmalar

**Tablo 3:** Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Makaleler

No	Yazar	Yıl	Çalışmanın Yayımlandığı Dergi	Araştırmanın Deseni	Veri Toplama Aracı
1.	Murat Şengül	2013	Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	Faktör Analizi	Öz Yeterlilik Ölçeği
2.	Deniz Melanlıoğlu Tazegül Demir	2014	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	Nicel Araştırma	Ölçek
3.	Şenol Akaydın Hasan Kurnaz	2015	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi		Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi Bartlett Testi
4.	Arif ÇERÇİ	2015	Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi	Odak Grup Görüşmesi	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
5.	Ergün Hamzadayı Onur Dölek	2017	Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	Nitel Araştırma	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
6.	Ayşe Dağ Pestil Mehtap Güneş Özden	2018	Journal of Awareness	Durum Çalışması	Yazılı Demografik Bilgi Sözlü Sunum
7.	Bilal Ferhat Karadağ	2018	Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi	Fenomenolojik Desen	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
8.	Esra Karakutayşi Yusuf Taşkın	2018	Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	Ölçekleme	Kaygı Ölçeği

1. Şengül (2013) “Ortaokul Öğrencilerine yönelik ‘Yazma Öz Yeterlilikleri Ölçeği’ Geliştirme Çalışması” isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliklerini değerlendirmeye dönük bir ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada Elâzığ il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 293 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanan ölçekten elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilirken, ölçekte yer alacak maddelerin seçileceği 47 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin yazma öğrenme alanında gelişme göstermeleri beklenen becerileri ve duyuşsal özellikleri ortaya çıkarabilecek

nitelikte olduğunu ve ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutunun da güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek olduğunu ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Melanlıoğlu ve Demir (2014)'in yapmış olduğu “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışma, Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan konuşmanın geliştirilmesi amacıyla ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik ihtiyaç duyulan bir “konuşma kaygısı ölçeği” geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılı Ankara ili Yeni Mahalle ilçesinden rastgele yolla on ortaokuldan seçilen 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 537 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde oluşturma içerik geçerliliği (uzman görüşüne başvurma), ön deneme son olarak da geçerlilik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin istatistik hesaplamaları SPSS 15 paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada toplanan veriler üzerinde uygulanan analizler ile 14 tanesi konuşma kaygısı için olumsuz, 19 tanesi ise olumlu maddelerden oluşan toplam 33 madde 5 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin 5 faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla LISREL 88 Programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu faktörler konuşma becerisine yönelik önyargı, konuşma özgüveni, konuşmaktan zevk alma değerlendirilme kaygısı ve konuşmaya istekli olma boyutlarıdır. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı 0,716 olarak tespit edilmiştir. Bu gelişmenin sonucunda ortaokul öğrencileri için geliştirilmesi hedeflenen geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış 33 maddelik bir konuşma kaygısı ölçeği literatüre kazandırılmıştır.

3. Akaydın ve Kurnaz (2015)'in yapmış olduğu “Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmanın amacı lise öğrencilerinin yazma tutumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirilmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde bulunan dört farklı lisenin 9-12. sınıflarında öğrenim gören 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek için alanyazını taraması yapılmış; alan uzmanları, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak 87 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçme aracının görünüş geçerliğini sağlamak için konu uzmanlarından alınan görüşler sonrasında ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp 26 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Elde

edile bu verilere bağılı olarak, geliştirilen ölçeğin eğitim alanında kullanılabilir olacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Çerçi (2015) “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken öğrenci başarısı, ölçeklerin niteliği ve niceliği, öğretmen niteliği, fiziki şartların uygunluğu, geri bildirim ve konuşma yeterlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Görüşme yarı yapılandırılmış şekildedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep merkez ilçelerdeki (Şahinbey, Şehitkamil) ortaokullarda görev yapan 8 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere göre öğretmenler;

- Kendileri ölçek hazırlamaktadır ve ölçme araçlarındaki ölçütleri kapsam bakımından yetersiz bulmaktadır.
- Planlamada olması gereken değerlendirme sürecine planlarında yer vermemektedirler.
- Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ders sürelerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenci gelişim dosyaları tutmayıp, öğrenci gelişimlerini gereği gibi izleyemedikleri görülmüştür. Araştırmaya göre öğrencilerin konuşma hata ve yanlışlarını öğretmen dinleme yoluyla belirler. Öğretmenin hem bu hataları belirleyebilmesi hem de düzeltebilmesi için nitelikli bir konuşma eğitimi almış olması gerekir. Öğretmenlerin yetiştirilmeleri sürecinde eğitimin niteliği uygulamaya dönük olarak artırılmalıdır.

5. Hamzadayı ve Dölek (2017)'in yapmış olduğu “Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları” isimli çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin ne tür yaklaşımlara sahip oldukları araştırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ilinde görev yapan kırk iki Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel bir yöntem benimsenerek oluşturulan bu çalışmada, öğretmenlerin görüşleri belirlenmek amacıyla sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe

öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirirken %35,71 oranında jest ve mimik, %30,95 oranında sesini ayarlayabilme, %30,95 oranında telaffuz, %23,80 oranında sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilme ölçütlerine önem verdikleri saptanmıştır. Yine bu çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlıklı-hazırlıksız konuşma (%45,23), soru cevap (%35,71), münazara/tartışma/panel (%28,57), drama/canlandırma (%26,19) gibi teknikleri daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli gördükleri ancak konuşma sürecinde ölçme araçlarını yeterli ölçüde kullanmadıkları görülmüştür.

6. Dağ Pestil ve Güneş Özden (2018)'in yapmış oldukları “Ana Dilde Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme” isimli çalışmanın amacı ana dilde konuşma becerisini ölçmektir. Bu çalışmada örneklem grubunu 2015 -2016 öğretim yılı bahar döneminde 18 Mart Üniversitesi birinci sınıfta okuyan 50 Meslek Yüksek Okulu ve 50 fakülte öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada ölçülmesi amaçlanan konuşma becerisi performans testleri kategorisinde daha çok doğaçlama yeteneklerini içeren sözlü anlatım hazırlıklı konuşma tekniği ile değerlendirmeye tabi tutulmuş ve Talim Terbiye Kurulunun ortaöğretimde, ana dili eğitimi konuşma becerisini değerlendirme formu ölçeğine göre derecelendirme yapılmıştır. Bu araştırma yapılırken nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Öğrencilere “her açıdan kendini tanıtmak” konusu verilerek beş dakika konuşmaları istenmiş ve konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Konuşma öncesinde öğrencilere demografik bilgiler formu doldurtulmuştur. Böylece anadilde konuşma becerisini ölçme testi çalışması yazılı demografik bilgi ve sözlü sunum olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilen analizde 3 temel bölüm ve 18 maddeden oluşan talim terbiye kurulu tarafından hazırlanmış konuşma becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır. Sonuçlara göre;

- Cinsiyete ve ikamet edilen yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi çıkışlılar konuşma becerisi sunum aşamasında düz lise çıkışlılara oranla anlamlı fark içermektedir. Ancak düz lise öğrencisinin sayısının daha az olması bu farkta etkili dil ve anlatım, içerik konularında liseler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.
- Anne mesleği ANOVA analizi sonuçlarına göre dil ve anlatım, içerik ve sunum aşamalarında anne mesleğinin etkisi açısından anlamlı bir fark izlenmemiştir.

- Baba mesleği ANOVA analizi sonuçlarına göre içerik aşamasında baba mesleği anlamlı bir fark içermektedir.
- Öğrencilere verilen konuşma sürelerine bakıldığında her öğrenciye sunulan 5 dakikalık sürenin çok etkin kullanılmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerden elde edilen konuşma becerisi değerlerinin MEB Talim Terbiye Kurulunun ölçeğiyle karşılaştırıldığında öğrenci kazanımlarının içerik aşamasında yeterli seviyeye ulaşamadığı görülmüştür.
- Fakülte ve MYO öğrencileri arasında konuşma becerisinin sunum aşamasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Bu aşamada fakülte öğrencileri MYO öğrencilerinden daha iyidirler ancak yine de her iki öğrenci grubunun kazanımları beklenen seviyenin oldukça gerisindedir.

Araştırma verilerine göre; öğrencilerin kendilerine verilen süreyi tam kullanmamaları kendileri hakkında çok fazla konuşmamaları konuşma becerisi kazanımlarını çok iyi edinmediklerini düşündürmektedir.

7. Karadağ (2018) “Yazma Becerisini Ölçmek İçin Ayrılan Sınav Süresinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada ortaokulda anlama, anlatma ve dil bilgisi becerilerinin tamamının ölçülmeye çalışıldığı Türkçe sınavlarında, yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan soru ve sorulara öğrencilerin belirlenen süre içinde ne ölçüde cevap verebildiklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, nitel bir çalışma olan bu çalışmada, fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubuna belirlemede amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda tezli yüksek lisans eğitimi gören, Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan, dokuz kız ikisi erkek on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Karadağ, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurmuştur. Araştırma bulguları sınavlarda verimliliği artırmak için, her beceriye dönük ayrı sınav yapılmasının, öğrencilerin anlayıp anlatmasına fırsat verecek nitelikte sınavların kurgulanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu,

bir ders saatinde öğrencinin sınav sorularını anlayıp yorumlayarak ifade etmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle tek sınav uygulamasında yazma becerisinin yeterince ölçülemediği görüşünü belirtmişlerdir.

8. Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018)'in yapmış olduğu “Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmada ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir yazma kaygısı ölçeği geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 500 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışma, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin (YKÖ) geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır. İstanbul ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 96 öğrenciye “Neden Etkili Yazamıyoruz” konulu bir kompozisyon yazdırılarak nitel veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek yazmaya yönelik öğrenci kaygılarını ölçmeye yönelik ilk olarak 46 tane olumlu-olumsuz madde oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini belirleyebilmek için araştırmacılar dışında Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan 6 öğretim üyesi, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve farklı okullarda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi, şekil, içerik ve kaygı ifadelerinin yazma kaygısını yansıtıp yansıtmadığı yönünden incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 46 maddelik ölçeğin 8 maddesinin kaygı ifadesi içermediği ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş ve bu maddeler atılmıştır. Uzman görüşü sonrasında 38 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek İstanbul ilinde eğitim veren 48 ortaokul öğrencisine uygulanmış, uygulama sonrası öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler öğrenci görüşleri dikkate alınarak düzeltilmiştir. Gerekli düzeltmeler sonucu aday ölçek, araştırmacılar tarafından 5'li Likert tipi ölçek formuna uyarlanmıştır. Geliştirilen aday ölçekte bulunan olumlu maddeler için “tamamen katılıyorum” (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri, olumsuz maddeler için “hiç katılmıyorum” (1) ve “katılmıyorum” (2) ifadeleri, olumlu ve olumsuz herhangi bir fikir belirtmeyen maddeler için ise “kararsızım” (3) ifadesi tercih edilmiştir. İfade yanında belirtilen puanlamada sayının büyüklüğü yazma kaygısının yüksek olduğunu, sayının küçüklüğü yazma kaygısının düşük olduğunu gösterir. Geliştirilen bu ölçek; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını belirlemede, bu kaygıların hangi tür değişkenlere bağlı olduğunu tespit etmede kullanılabilir. Yazma

kaygısı alanında geliştirilecek ölçeklere de kaynaklık edebilir. Ayrıca YKÖ ile elde edilecek veriler doğrultusunda öğrencilerin yazma kaygılarının tespit edilebilmesi ve yazma kaygılarının giderilebilmesine yönelik çalışmaların yapılabilmesi kolaylaşacaktır.

**Tablo 4:** Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesine Yönelik Tezler

No	Yazar	Yıl	Üniversite	Araştırmanın Deseni	Veri Toplama Aracı
1.	Betül Keray Dinçel	2016	Gazi Üniversitesi	Nitel Araştırma	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Keray Dinçel (2016) “Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri” başlıklı doktora tezinde alanyazının dört temel becerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik çalışma eksikliğini gidermeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Nitel bir çalışma çerçevesinde gerçekleşen bu çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesine, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıkları, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarını çoğunun kullanmadığı, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak genellikle açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıkları görülmüştür. Keray Dinçel (2016) öğretmenlerin, okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları sınıfların kalabalık oluşu ve okuma gücü olan öğrencilerin olması olarak tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirmesi yönelik ölçme aracı hazırlamadığı, hazırlayanların metnin önemli yerlerinden soru sormaya dikkat ettikleri, dinleme/izleme becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıkları görülmüştür. Keray Dinçel (2016) öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinin ölçümünde karşılaştıkları sorunları sınıfların kalabalık olması, öğrencinin dinlerken ilgisinin dağılması, öğretmenlerin dinleme/izleme becerisini ölçmemesi ve ölçümünün zaman alması olarak tespit etmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmanın deseni, örnekleme, veri toplama aracı ile işlem basamakları ve çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik yapılan araştırmalardır (Yıldırım, 1999: 10).

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı tekniği olan görüşme kullanılmıştır. Nitel yöntemler içinde kullanımı en yaygın olanı görüşmedir. Görüşme, temel veri toplama araçlarından. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın bir yoludur. Aynı zamanda, başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir. “Bu yöntemin en önemli avantajları, araştırılan konuyu, ilgili kişilerin bakış açılarından görebilme ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya imkân vermesidir.” (Yıldırım, 1999: 10).

Görüşme türleri genellikle yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak üçe ayrılır. Yapılandırılmış görüşmelerde sorular, önceden hazırlandığı haliyle herhangi bir değişikliğe uğratılmadan sorulur. Bu görüşmelerde sorularla ilgili açıklama ve yorumlarda bulunulmadan veri alınır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci soruları açıklayabilir, sorulara eklemeler yapabilir, soruların sıralaması değiştirilebilir. Yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnek bir yapıdadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise sorular belirlenmemiştir, görüşme sırasında sorular eklenip çıkarılabilir. Merriam (2018)’a göre görüşme türlerinin özellikleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5:** Görüşme Yapılandırma Süreci

<b>Tam Yapılandırılmış/ Standartlaştırılmış</b>	<b>Yarı Yapılandırılmış</b>	<b>Yapılandırılmamış/ İnformel</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sorular, önceden belirlenir.</li><li>• Soruların sırası önceden belirlenir.</li><li>• Görüşme, yazılı bir araştırmanın sözel biçimidir.</li><li>• Nitel çalışmalarda daima demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim vb.) hakkında bilgi toplanır.</li><li>• Örnek: Nüfus taraması, Pazar taraması.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir.</li><li>• Sorular esnekler.</li><li>• Genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır.</li><li>• Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorulardan oluşur.</li><li>• Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Açık uçlu sorular sorulur.</li><li>• Esnek ve açıklayıcıdır.</li><li>• Daha çok sohbet tarzındadır.</li><li>• Araştırmacının, araştırma yaptığı alandaki fenomenler hakkında çok şey bilmediği durumlarda kullanılır.</li><li>• Amaç daha sonraki görüşmeler için sorular hazırlamayı öğrenmektir.</li><li>• Genel olarak etnografi, katılımcı gözlemleri ve durum çalışmalarında kullanılır.</li></ul>

Bu araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU**

Nitel araştırmalarda cevaplanması en zor olan sorulardan biri araştırmacının araştırmanın çalışma grubunu kaç kişiyle sınırlandırılacağıdır. Bu sorunun cevabı her bir çalışmaya göre farklılık göstermekle birlikte burada dikkat edilmesi gereken en temel kural, araştırmacının veriler ve ortaya çıkmaya başlayan bulgularda bir doyum noktasına geldiğini hissetmesidir. Araştırmacı yaptığı analizlerden, elde ettiği bulgulardan aynı verileri edinmeye başladığı farklı bir bilginin ortaya çıkmadığı fark ettiği durumlarda çalışmaya dâhil ettiği katılımcıları sınırlandırmalıdır (Merriam, 2018). Bu bilgiler ışığında araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen, aktif olarak öğretmenlik yapmakta olan, evreni temsil edeceğine inanılan yirmi beş Türkçe öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik, eğitim vb. özellikleri Tablo 6 ile sunulmuştur.

**Tablo 6:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

No	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu			Mezun Olduğu Lisans Türü			Görev Süresi					Görev Yapılan Öğretim Kademesi				Görev Yapılan Şehir
			Kadın	Erkek	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Türkçe Öğretimi	Türk Dili ve Edeb.	Diğer	0-3	4-7	8-11	12-15	15 ve üzeri	5.sınıf	6.sınıf	
1	✓	40	✓		✓				✓					✓	✓	✓	✓	Adıyaman
2	✓	40	✓				✓				✓			✓	✓	✓	✓	Adıyaman
3		27	✓				✓			✓						✓	✓	Ağrı
4	✓	32	✓				✓			✓							✓	Ankara
5	✓	34	✓				✓						✓	✓	✓	✓	✓	Ankara
6	✓	28	✓				✓			✓							✓	Bursa
7		30	✓				✓		✓					✓	✓	✓		Diyarbakır
8		28	✓				✓			✓				✓	✓	✓	✓	Gaziantep
9	✓	47	✓					✓					✓	✓	✓	✓	✓	Isparta
10	✓	28	✓				✓			✓				✓	✓	✓	✓	İstanbul
11	✓	27	✓				✓		✓					✓				İstanbul
12	✓	26	✓				✓			✓				✓				Kars
13	✓	36	✓				✓					✓				✓	✓	Kayseri
14		34		✓				✓				✓			✓	✓	✓	Mersin
15		40	✓				✓					✓			✓	✓		Mersin
16	✓	28	✓				✓		✓					✓	✓	✓	✓	Ordu
17		36	✓				✓					✓				✓	✓	Osmaniye
18		28	✓				✓			✓				✓	✓	✓	✓	Sakarya
29	✓	26	✓				✓		✓					✓	✓	✓	✓	Siirt
20	✓	26		✓			✓			✓				✓	✓	✓	✓	Şanlıurfa
21	✓	28	✓				✓		✓						✓			Şanlıurfa
22	✓	29	✓				✓		✓					✓	✓	✓	✓	Şanlıurfa
23	✓	28	✓				✓			✓				✓	✓	✓		Şanlıurfa
24		27	✓				✓			✓						✓	✓	Şırnak
25	✓	29	✓				✓			✓				✓	✓	✓	✓	Van

**Tablo 7:** Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

Yaş	Cinsiyet		
	Kadın	Erkek	(f)
23-28	10	3	13
29-34	3	3	6
35-40	1	1	2
40 ve Üzeri	3	1	4
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>25</b>

Araştırmaya katılan katılımcıların 17'sini kadın 8'ini ise erkek Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Tablo 7'de yer alan Türkçe öğretmenlerinin yaş aralıklarına bakıldığında ise 13 tanesinin 23-28 yaş aralığında 6'sının 29-34 yaş aralığında, 2'sinin 35-40 yaş aralığında 4'ünün ise 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 8:** Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Türü ve Eğitim Düzeyi Dağılımı

Mezun Olduğu Lisans Türü	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	(f)
Türkçe Öğretmenliği	20	2	X	22
Türk Dili ve Edebiyatı	2	1	X	3
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>25</b>

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcılardan 22'sinin Türkçe Öğretmenliği mezunu olduğu ve bunlardan 2'sinin yüksek lisan eğitimi aldığı, 3'ünün ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olup yine bunlardan bir tanesinin yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir.

**Tablo 9:** Katılımcıların Çalışma Süreleri

Çalışma Süresi	(f)
0-3	6
4-7	12
8-11	1
12-15	3
15 ve üzeri	3
<b>Toplam</b>	<b>25</b>

Araştırmaya katılan katılımcıların görev süreleri incelendiğinde katılımcıların görev sürelerinin 1 ile 22 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 9'a göre katılımcıların çoğunluğunun 4-7 yıl aralığında eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bununla araştırmaya katılan katılımcılardan 2'sinin görev süresi bir

yıl, 3'ünün görev süresi iki yıl, 3'ünün görev süresi 3 yıl, 4'ünün görev süresi dört yıl, 1'inin görev süresi beş yıl, 3'ünün görev süresi altı yıl, 1'inin görev süresi yedi yıl, 2'sinin görev süresi on bir yıl, 2'sinin görev süresi on iki yıl, 1'inin görev süresi on üç yıl, 1'inin görev süresi on yedi yıl, 1'inin görev süresi 18 yıl, 1'inin görev süresi yirmi iki yıldır.

**Tablo 10:** Katılımcıların Görev Yaptığı Şehirler

Şehirler	(f)
Adıyaman	2
Ağrı	1
Ankara	2
Bursa	1
Diyarbakır	1
Gaziantep	1
Isparta	1
İstanbul	2
Kars	1
Kayseri	1
Mersin	2
Ordu	1
Osmaniye	1
Sakarya	1
Siirt	1
Şanlıurfa	4
Şırnak	1
Van	1
<b>Toplam</b>	<b>25</b>

Tablo 10 incelendiğinde bu çalışmanın Türkiye'nin altı farklı bölgesinden ve on sekiz farklı ilinden çeşitli sayıda katılımcı ile yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmada, olabildiğince, maksimum çeşitlilik sağlanmak amacıyla katılımcıların görev yaptığı iller farklı seçilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmüş oldukları sınıf kademelerine bakıldığında, 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki durum değişmekle birlikte, 5. 6. 7. ve 8. sınıfların derslerini yürütmüş oldukları, belirtilen sınıf düzeylerine ait müfredat ve kazanımlardan haberdar oldukları saptanmıştır.

### 3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür bilgi toplanır: Çevresel bilgi, süreçle ilgili bilgiler ve algılar. Çevresel

bilgiler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir (Yıldırım, 1999).

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yapılan bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. “Nitel araştırmalar, araştırmacının esnek olmasını, toplanan bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan bilgilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektiren araştırmalardır.” (Yıldırım, 1999: 10). Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce ilgili alanyazın taranarak formda yer alması uygun olan sorular için bir zemin oluşturulmuştur. Creswell (2019) nitel çalışmalarda araştırmacıların; katılımcılardan en iyi şekilde bilgi alabilmesi için katılımcıların, hiçbir sakınca görmeden bilgi vermelerini sağlayacak genel ve açık sorular sorması gerektiğini ifade etmektedir. Merriam (2018: 88)’a göre ise sorular daha az yapılandırılmış olup açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Bu bilgiler ve alanyazındaki ilgili diğer bilgiler doğrultusunda yirmi dört tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların belirlenmesi sürecinde iki alan uzmanının, farklı kıdemlerdeki beş Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ardından, görüşme kılavuzunda yer alacak açık uçlu sorulara son şeklini vermek amacıyla, beş Türkçe öğretmeni ile bu görüşme kılavuzu ekseninde yer alan soruların pilot uygulaması yapılmıştır. Yıldırım (1999)’a göre nitel çalışmalarda olabildiğince esnek olunması ve gelen veri akışına göre sürecin yeniden biçimlendirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda elde edilen verilere göre çalışmada cevabı aranacak sorular yeniden düzenlenmiş ve görüşme kılavuzunda yer alacak açık uçlu sorular son halini almıştır. Bu aşamaların ardından evreni temsil ettiği inanan yirmi beş Türkçe öğretmeni ile oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlanılmadan önce uygulayıcı katılımcılara tanıtılmış, araştırmanın amacı ve nedeni belirtilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin doğal ve samimi cevaplar vermesi sağlanmış ve çalışmanın güvenilirliği desteklenmiştir. Yapılan görüşmeler esnasında elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Merriam (2018)’a göre görüşme verilerini kayıt etmeye yarayan en elverişli uygulama görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesidir. Bu uygulama, konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasının garantisini verir. Bu uygulama öncesinde kayıt cihazlarının problemlili olmaması, katılımcıların görüşmeler kaydedilirken rahatsızlık hissetmemesi için gerekli önlemler

alınmalıdır. Gerekli önlemler alınarak kaydedilen görüşmelerin içeriği zaman ve mekânın uygunluğuna göre bazen görüşme esnasında bazen de görüşme sonrasında word dosyasına aktarılmıştır. Ses kaydının yazıya aktarılması oldukça güç, zaman isteyen bir durumdur. Zamandan tasarrufu sağlayabilmek adına word doküman araçlarından sesli yazma tercih edilmiştir. Word dosyasına aktarılarak yazıya geçirilen ilgili veriler herhangi bir değişikliğe uğratılmadan bu çalışmada kullanılmıştır.

### **3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZİ**

Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Veri analizinde amaç; verinin anlamını dışarıya çıkarmak, insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirmek, indirgemek ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Bu çalışmada, görüşmeler sonucu elde edilen veriler, onlardan çeşitli anlamlar çıkarabilmek ve onları yorumlayarak birleştirebilmek amacıyla nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizine tabi tutulmuştur. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temalar, nitel araştırmalarda kullanılan birkaç koddan oluşan ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2020). Nitel araştırmacılar, katılımcıların görüşlerini birleştirerek, kodlar ve temalar için örnek kanıtlar sunarak, çalışılan konunun bütün faktörlerinin analizini içeren sağlıklı ve yüksek kaliteli bir form hazırlarlar (Creswell, 2019). Bu bilgiler ışığında araştırmada, içerik analizine tabi tutulan verilerden kodlar çıkarılmış daha sonra ilgili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar çalışmanın bulgularını oluşturmuş ve temaların yorumlanıp sonuçlandırılmasını sağlamıştır. Böylelikle yüksek kalitede, geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir form oluşturulmaya çalışılmıştır.

### 3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu araştırmanın verileri, görüşme yolu ile toplanmıştır. Nitel araştırmaların veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca vasıtası insan olduğu için, onun gözlem ve görüşmeleri aracılığıyla gerçek hakkındaki yorumlarına doğrudan ulaşılabilir (Merriam, 2018: 204). Bu anlamda çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemek için elde edilen veriler Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik doğrudan deneyimlerinden yola çıkarak verdikleri cevaplardan oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin bulgu ve yorumları sonucunda yirmi beş öğretmenle katılımcı teyidi toplantısı yapılmıştır. Bu toplantı sonucunda her bir öğretmen, bulgular ve yorumların kendileriyle yapılan görüşme sonucu olduğunu, başka bir deyişle araştırmada elde edilen bu verilerin gerçeği/doğruyu yansıttığını ifade etmiştir. Üye kontrolü veya üye sorgulaması olarak bilinen katılımcı teyidi, araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtmayı yansıtmadığıyla ilgili olarak katılımcılardan geri dönüt almaktır (İşçi ve Öztekin, 2015). Görüşmelerde katılımcıların ölçme ve değerlendirme hakkındaki bilgi ve yaklaşımları ile uygulamalarını karşılaştırmaya yönelik sorulara yer verilerek, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcı teyidi yapılmaya çalışılmıştır.

Bir çalışmayı güvenilir yapan etmenlerden bir tanesi araştırmacının çalışmayı dikkatle tasarlaması ve ilgili bilim topluluğu tarafından geliştirilip kabul edilmiş standartları uygulamasıdır (Merriam, 2018). Bu doğrultuda çalışma büyük bir titizlikle sürdürülmüş görüşmelerden elde edilen veriler özenli ve dikkatli bir şekilde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca çalışma süresince bütün prosedürler büyük bir titizlikle uygulanmış, gerekli izinler alınarak çalışma sürdürülmüştür.

Nitel bir araştırmada araştırmacı, görüşmeleri kaydederek bu kayıtlardan hareketle verileri yazıya aktarırsa bu, araştırmanın güvenilirliğini artırır. Ayrıca kodlayıcılar arası görüş birliğinin kararlılığı da araştırma güvenilirliğinin artırmasında önemli rol oynar (Birgin, 2016). Bu araştırmada görüşmeler görüşme esnasında ses kaydına alınmış daha sonra ise ses kayıtlarındaki veriler yazıya aktarılmıştır. Daha sonra bu veriler yorumlanmıştır. Araştırmacı notları ve yorumları bağlamında temalar çıkarılmıştır. Çıkarılan bu temalar Ö1, Ö2, Ö3 ... şeklinde öğretmen görüşleriyle karşılaştırılarak ortak temalar çıkarılıp araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına görüşme sorularında benzer cevapların arandığı, cevabı başka bir sorunun sağlaması olacak nitelikte sorulara yer verilmiştir.



Ayrıca çalışma raporunda araştırma grubunun nasıl belirlendiği, verilerin nasıl toplandığı ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu olabildiğince detaylı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına son olarak önceki çalışmalardan, dokümanlardan elde edilen bilgiler ile toplanan veriler karşılaştırılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde, araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ilgi ve bilgileri, Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ölçme araçları hakkındaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yapabilmesi, sürecin sağlıklı ve doğru bir şekilde yürütülebilmesi için ne gibi bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği sorusunun yanıtı da aranmıştır.

Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeyi; herhangi bir disiplinde kişiye kazandırılmak istenen davranışların erişim düzeyini belirlemek ya da kısıtlı kontenjanın olduğu bir pozisyonda yerleştirme yapmak amacıyla yürütölen, eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencideki karşılığını görmek için sürece yayılan ve çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilen bir faaliyet olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir aynası olarak gördükleri ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ve alternatif ölçme araçları ile bazı yöntem teknikler eşliğinde sürdüröldüğünü belirtmektedirler.

Bu doğrultuda yapılan araştırmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edebilmek (Ö15, Ö17 ,Ö5, Ö21, Ö23), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek (Ö17), eğitim öğretim sürecine yön verebilmek, yapılan uygulamaların uygunluğu ile hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmemesi bağlamında ilgili dönütler alabilmek (Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24), öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilmek (Ö4), öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak öğrencinin de kendisini tanımasını sayılayabilmek

(Ö4, Ö8), öğretmenin kendi eksiklerini görebilmesi (Ö3, Ö7, Ö14), amacıyla yürüttükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Türkçe öğretiminde yapılan ölçme ve değerlendirme;

- Öğretime ve öğrenciye yeni hedefler oluşturmada,
- Öğrencinin bir üst kazanıma/kademeye geçmesine karar vermede,
- Öğrenci seviyesini belirleyebilmede,
- Öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinin hedeflenen düzeye ulaşip ulaşmadığını görmesinde fayda sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ifade ettikleri amaçlar ve sıraladıkları faydalar doğrultusunda ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir unsuru, önemli bir ögesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirmenin, mümkün olduğunca, bireysel farklılıkların gözetilerek yapılması gerekliliğine değinmişlerdir. Bunlara yönelik olarak bazı öğretmen cevaplarına aşağıda verilmiştir:

*“Biz bir bireyi eğitim ve öğretim aşamasından geçirirken bu safhalarda biz ne kadar verimli bir çalışma yapmışız öğrenci ne kadar almış onu ölçmemiz gerekmektedir. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinin en önemli safhalarından bir tanesidir, bana göre önem verilmesi gereken bir kavramdır.” (Ö3)*

*“Biz bir süreç boyunca öğrencilerimizle bir şeyler öğrenmeye ve öğrencilerimize bir şeyler öğretmeye çalışıyoruz. Bunların ne kadar kazanıldığını, bu süreç içerisinde bunların ne kadar faydalı olduğunu ne kadar eksik ne kadar fazla bir şeylerin olduğunu görmek ve ortaya çıkan eksikliklerimizi gidermek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapıyoruz. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme büyük bir öneme sahip olmaktadır.” (Ö5)*

*“Ölçme değerlendirmenin bireysel olması gerektiğini düşünüyorum. Ölçme ve değerlendirmeler öğrencinin seviyesine göre, öğrenciye göre, yapılmalıdır diye düşünüyorum.” (Ö9)*

*“Eğitim ve öğretimde ölçme ve değerlendirmeyi öğrenciler için yaparız. Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için özellikle öğrencinin bireysel özelliklerinin tanınması lazım ve ona göre bir ölçme değerlendirme yapılması gerekmektedir.” (Ö16)*

Türkçe Öğretim Programı (2019)’nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı olumlu bir görüş ifade etmiştir. Bu

öğretmenler (Ö2, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24); Türkçenin çok yönlü bir ders olduğunu bu nedenle sadece puan bazlı geleneksel ölçme uygulamalarından uzaklaşarak yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda oluşturulan 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygun olduğunu, bu anlamda herhangi bir eksiklik içermediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte programdaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında esnek bir anlayışla hareket edilmesi Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı düzeylerde öğrencilerin yer aldığı gerçeği bağlamında öğretmene farklı, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları sağladığı da söylenilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre; genel olarak süreç temelli bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının sunulduğu Türkçe Öğretim Programı (2019), öğretmene öğrencilerde olan değişim, ilerleme veya gerileme ile ilgili kolay ve sağlıklı sonuçlar edinebilme imkânı da sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi programda yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışını şu ifadelerle özetlemiştir:

*“2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre ölçme ve değerlendirme doğrusal değil de sarmal yöndedir. Programımızda çok amaçlı, tematik ve çağdaş bir ölçme değerlendirme anlayışı hâkim. Öğrenciyi ölçerken tek düze bilinen ölçme değerlendirme araçları ile değil de daha çok performansa yönelik, öğrenciyi bir bütün halinde ölçmeye yönelik ölçme araçlarına yer verilmiş, programda. Maalesef biz öğretmenler olarak bu konuda çok fazla dikkat edemiyoruz ama öğrenciyi iyi tanıyabilmek için çok yönlü değerlendirmek lazım diye düşünüyorum. Bizim programımızda da üç tür değerlendirme yöntemi vardır: Öğretim öncesinde tanımaya yönelik ölçme ve değerlendirme, bilgileri öğrendikten sonra onların eksiklerini ölçmek için izleme ve biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirme, bu bilgileri tamamen öğrendikten sonra öğretim sonunda ise sonuç değerlendirme yapılır. Programımızda süreç ve performans ölçme ve değerlendirmenin birlikte yürütülmesi öngörülmüyor.” (Ö16)*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı (Ö3, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21) ise Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının teorik olarak iyi bir kurguya sahip olduğunu düşündüklerini ancak öngörülen yaklaşımı uygulama aşamasında birçok problemle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö21) programda; her ne kadar süreç temelli bir anlayış benimsendiği ve uygulanması gerektiği ifade edilse de öğretmene puanlama yapabileceği, sabit tarihli ve geçerliliği olan tek bir ölçme aracının, performans değerlendirmenin, sunulduğunu ifade etmiş ve sürece dair planlı ölçme ve değerlendirme yol haritasının sunulmadığını, sonuç odaklı yazılı sınavların hâkim olduğu bir ölçme değerlendirmenin yapıldığını söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birkaçı ise Türkçe Öğretim Programı'nın, dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirmeye ilişkin eksik ve yetersiz kaldığını düşündüğünü ifade etmiştir (Ö20, Ö6).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bazıları (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö19, Ö25) ise çerçeve mahiyetinde olan programın, programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışının uygun ve doğru bir yaklaşımla oluşturulmadığı kanaatindedirler. Bununla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden biri; programın öğretmene özgürlük alanı tanınması gerektiği, ölçme ve değerlendirme araç ve ölçütlerinin bizzat öğretmenin kendisinin oluşturması gerektiğini söylemiş ve Türkçe Öğretim Programı (2019)'nın bu açıdan kendisini sıkışmış bir hisse yönelttiğini ifade etmiştir (Ö9). Bununla birlikte araştırmaya katılan bir diğer öğretmen ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarında bölgesel farkların dikkate alınması gerektiğini ancak programda sunulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bütün bölge ve sınıflarda yeterli düzeyde uygulanamaz olduğunu söylemiştir (Ö7). Konuyla ilgili olarak diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

*“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda daha çok anlama ve kavramaya yönelik alt düzey uygulamalar yer almakta, üst düzey becerileri ölçme değerlendirmede yetersiz kalmaktadır.” (Ö1)*

*“Öğretmenler eğitim öğretim sürecini genellikle LGS odaklı yürütmektedir, LGS'de ise daha çok anlama ve yorumlama becerileri ölçülürken konuşma, dinleme, yazma becerilerine yönelik bir ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır. Bu durum ise öğretmeni sadece anlama ve yorumlamaya dayalı becerileri geliştirmeye ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini de yine anlama ve yorumlama alanında yapmasına yönlendirmektedir. Bu doğrultuda programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri örtüşmemektedir.” (Ö4)*

Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda yer alan ölçme araçlarının uygulanabilirliği ve yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; programda yer alan ölçme araçlarını dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yeterli ve uygulanabilir bulan öğretmenlerin (Ö2, Ö5, Ö14, Ö23) sayısının çok az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programda sunulan ölçme ve değerlendirme araçlarının dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler. Bu öğretmenlerden bir kısmı (Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö20, Ö24, Ö25) programda sunulan ölçme ve değerlendirme araçlarının dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede için yeterli geldiğini ancak uygulanabilir olmadığını ifade ederken bir kısmı (Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö21) ise doğrudan dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede ilişkin somut bir ölçme aracının sunulmadığını, programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin bireysel farklılıklara uygun olmadığını bu doğrultuda yetersiz olduğunu ve verilen ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulanabilir bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanabilir olmamasını:

- Sınıf mevcudunun kalabalık olması,
- Aynı kademedeki öğrenciler arasındaki seviyelerin çok farklı olması,
- Sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin olması,
- Bölgesel farklılıkların olması,
- Sunulan ölçme araçlarının bireysel farklılıklara uygun olmaması,
- Sunulan ölçme ve değerlendirme araçlarının sadece anlama ve yorumlama becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanılabilir olması,
- Okullarda ölçme ve değerlendirmeye yönelik materyal eksikliğinin olması,
- Teknolojik donanımların yetersiz olması,
- Her okulun internet erişimi için yeterli altyapıya sahip olamaması,
- Ders sürelerinin yetersiz olması nedenlerine bağladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin bir öğretmenin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirme açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olması gerektiği hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Bir öğretmenin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından alan bilgisine sahip olması gerekir (Ö1, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25).

Bir öğretmenin öğrencisi çok iyi tanınması, öğrencisinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenciye uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanması gerekmektedir (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24).

Bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini adaletli ve tarafsız bir şekilde yürütmesi gerekmektedir (Ö8).

Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme araçlarını tanımalı ve uygulayabilmelidir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22).

Bir öğretmen ölçme ve değerlendirme süresince zamanı etkili ve verimli kullanabilmelidir (Ö12).

Ölçme ve değerlendirme alanına yönelik gelişmeleri ve güncel çalışmaları takip etmelidir (Ö5, Ö12, Ö14, Ö19).

Aynı zamanda dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirme faaliyetini yürütecek öğretmen; iletişime açık olmalı (Ö16), Türkçeyi doğru, güzel ve etkin kullanabilmeli (Ö11, Ö16), öğrenciye güven ortamı oluşturmali (Ö1), düzgün bir diksiyona ve gözlem becerisine sahip olmalı (Ö11), dijital yetkinliğe ve teknolojiyi kullanma gücüne sahip olmalı (Ö14, Ö16), Matematiksel yetkinliği olmalı (Ö16), hazırlayacağı ölçme ve değerlendirme araçlarında kapsam geçerliliğini göz önünde bulundurmalı (Ö24), sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını değil aynı zamanda alternatif ölçme araçlarını da kullanmalıdır (Ö3, Ö9, Ö19).

#### **4.2. DİNLEME BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesini nasıl, hangi yöntem ve teknikle, ne tür ölçme değerlendirme araçları kullanarak yaptıkları, bu uygulamaların, araçların dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösterip göstermediği, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi sürecinde ne gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmış

ve Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

#### 4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11:** Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler

Tema	Kod	Frekans
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Açık Uçlu Sorular	9
	Akran Değerlendirme	6
	Öz Değerlendirme	6
	Metni Tamamlamaya Yönelik Sorular	4
	Kısa Cevaplı Sorular	4
	Doğru Yanlış Maddeleri	3
	Dereceli Ölçme Aracı	3
	Kontrol Listesi	3
	Görüşme	3
	Test Maddeleri	2
	Eşleştirme Maddeleri	2
	Gözlem Formu	2
	Türkçe Ders Kitabındaki İlgili Etkinlikler	2
	Çalışma Yaprakları	2
	Boşluk doldurma maddeleri	2
	Metinler	1
	Tutum Ölçeği	1
	Ürün Dosyası	1
Yöntem ve Teknik	Soru – Cevap	10
	Gözlem	4
	Özetleme	3
	Drama	2



	5N1K	1
<b>Toplam</b>		<b>76</b>

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisini ölçme ve değerlendirmede sıklıkla soru cevap tekniğinden, açık uçlu, kısa cevaplı, boşluk doldurma soruları gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntem-tekniplerinden yararlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden akran değerlendirme, öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarlarını da dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde etkin olarak kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %24'ü (Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö21, Ö23) dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın düzeyi, okul ile bölgenin sosyokültürel ve maddi imkânları gibi bazı unsurları göz önünde bulundurarak bir ölçme aracı veya ölçme formu oluşturduklarını ifade ederken; %56'sı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö24, Ö25) Tablo 11 ile gösterilen ölçme ve değerlendirme araçları dışında dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir ölçme aracı, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir form veya ölçek oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenlerden bir kısmı (Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22) var olan ölçme araçlarında öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda bazı değişikliklere gittiklerini ve hazır olarak kullandıkları ölçme formlarının ölçütlerinde sınıf özelliklerini ve öğrenci düzeyini dikkate alarak bazı eklemeler ve çıkarmalar yaptıklarını ifadelerine eklemişlerdir.

*“Mesleğe ilk başladığım yıllarda hazırbulunuşluk formları oluştururdum. Ben yeni aldığım sınıflara muhakkak düzey belirleme sınavları yapardım. Bir sınıf bana verildiğinde o çocuk o kademedeki düzeye hazır mı bunu ölçerim. Buradaki amacım yine not vermek değil de çocuğun düzeyini belirlemektir. Çocuğun önceki kademedeki becerileri edinip edinmediğini belirlemeye çalışırım ve gelecek olan konulara hazırbulunuşluğunu ölçerim bu sınavla. Ancak şu sıralar daha çok ders kitaplarının yönergelerini takip ediyorum. Ders kitabının yönergelerinde buna yönelik olarak bir etkinlik varsa muhakkak yapıyorum, yoksa yapmıyorum.” (Ö23).*

*“Tabii ki, aslında şöyle yapıyorum her sınıf düzeyine uygun olarak formlarımı çocukların bilgi becerisine uygun olarak düzenlemeye çalışıyorum. Çünkü her sınıfta her öğrenci için aynı şeyi dikkate alamazsınız. Çocukların gelişim düzeyleri, bilgi ve birikim seviyeleri, derslere olan*

*ilgileri de Türkçe dersine olan ilgileri de birbirinden farklıdır. Bunları göz önünde bulundurarak dinlemeye yönelik bir form oluşturmayı tercih ediyorum.” (Ö20).*

*“Hazır olan ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanıyorum ama üzerlerinde oynamalar yapıyorum, girdiğim kademeye sınıf özelliklerine göre en uygun şekilde getirmeye çalışıyorum bu formları.” (Ö14).*

*“Şöyle ifade edeyim: Ben hazır formlar üzerinden yeni bir form oluşturmaya çalışarak değerlendirmeler yapıyorum. Bu formları oluştururken sınıfın fiziki yapısını ve öğrencilerin durumlarına yönelik bazı unsurları göz önünde bulunduruyorum.” (Ö18).*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden **Ö15** ise, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin farklı bir ölçme aracı veya formu oluşturamamalarının nedenlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Doğrusunu söylemek gerekirse hazır olanlardan faydalaniyorum daha çok. Kalabalık sınıflarda ders süreleri, ilgili müfredat konularının işlenebilmesi için yeterli olmuyor. Bu durumda ise dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik farklı çalışmalar yapılamıyor, öğrenci/sınıf düzeyine göre yeni ölçme araçları, formları oluşturulamıyor.” (Ö15)*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bir kısmı (**Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö16, Ö18, Ö20, Ö24**) dinleme öncesinde öğrencileri tanımaya, hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye, onların dinlemeye karşı kaygı ve tutumlarını belirlemeye yönelik ayrı; öğrencilerin dinleme becerisinin kazandırılması sürecindeki gelişimleri izleme ve biçimlendirmeye yönelik ayrı; dinleme becerisinin kazandırılması sürecinin tamamlanmasından sonra hedeflenen amaç ve kazanımlara öğrencinin ne oranda ulaştığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmeye yönelik ayrı bir ölçme ve değerlendirme uygulaması yaptıklarını, bu doğrultuda kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçlarının da farklılık gösterdiğini ifade ederken bir kısmı (**Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25**) ise dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araç ve gereçlerin farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçları Tablo 12 ile gösterilmeye çalışılmıştır:

**Tablo 12:** Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
<b>Dinleme Öncesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Açık uçlu sorular	5
	Görsellere Yönelik Sorular	1
	Öz Değerlendirme	1
<b>Dinleme Sırasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Gözlem Formu	3
	Tahmine yönelik sorular	2
	Boşluk doldurma Soruları	1
	Doğru Yanlış Soruları	1
	Akran Değerlendirme	1
	Çalışma Kâğıtları	1
<b>Dinleme Sonrasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Açık Uçlu Sorular	2
	Kısa Cevaplı Sorular	2
	Çoktan Seçmeli Sorular	1
	Öz Değerlendirme	1
	Akran Değerlendirme	1
	Ürün Dosyaları	1
	Dereceli Puanlama Anahtarı	1
<b>Toplam</b>		<b>27</b>

Tablo 12'ye göre bu çalışmada yer alan ve dinleme öncesinde, sırasında, sonrasında kullanmış oldukları yöntem-tekni ve araçların farklılık gösterdiğini ifade eden Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede çeşitli sorular ile öz-akran değerlendirmeden sıklıkla yararlandıkları görülmektedir.

#### **4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmesine ilişkin karşılaşılmış oldukları bu sorunlar tablo 13 ile gösterilmeye çalışılmaktadır.

**Tablo 13:** Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Dikkat dağınıklığı ve odaklanamama	6
	Ölçme ve değerlendirme sürecine katılım göstermede ilgisiz ve isteksiz olmaları	3
	Çocuğun dinleme becerisinin kazanmamış olması	2
	Bazı fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmamış olması	1
	Öğrencinin Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecini ciddiye almaması, bir oyun olarak görmesi?	1
	Öğrencinin İşitme Engelinin Olması?	1
	Öğrencilerin akran değerlendirmesi sürecinde objektif hareket etmemesi	1
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Müfredat kaygısı	1
	Öğretmenin ölçme ve değerlendirme sürecini yürütmedeki motivasyon eksikliği	1
Ölçme Araç Gereçlerinden Kaynaklı Sorunlar	Ders kitaplarında ve programda sunulmuş olan ölçme ve değerlendirme araçlarının, sorularının öğrenci seviyesine uygun olmayışı	2
	Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik ve araçların tekdüze olması	2
	Ölçme ve değerlendirme konusunda kaynakların yetersiz olması.	1
Fiziki Çevre Kaynaklı Sorunlar	Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	3
	Teknolojik imkanların yetersiz oluşu	2
	Altyapı hizmetinin eksikliği	1
MEB Kaynaklı Sorunlar	Dinleme becerisinin kazandırılmasında düzenli bir eğitimin yaklaşımının olamaması	1
	Ders süresinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları için yeterli olmayışı	1
	LGS’de dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yer verilmemesi	1
Diğer	İletişim kuramama	1
	Türkçeyi öğrenmeden sınıflara yerleştirilmiş olan yabancı uyruklu öğrenciler	1
<b>Toplam</b>		<b>33</b>

Tabla 13’e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; öğrenciye bağlı dikkat eksikliği, odaklanamama, kaygı, heyecan ve stres gibi bilişsel, duyuşsal etmenlerle ilgili sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri; ölçme ve değerlendirme kaynaklarının eksikliği, uygun olmayışı, kalabalık sınıflar, teknolojik imkanlara erişememe, teknolojiden doğru yararlanamama gibi bazı faktörlerin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesini, bu faaliyetlerin doğru, objektif yapılmasını engellediği görüşündedirler. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri; dinleme becerisini ihmal edilen bir beceri olarak nitelendirdiklerini,

merkezi sınavlarda bu becerinin ölçme ve değerlendirmesinin yapılmadığını bu nedenle de hem öğrencinin hem velinin hem de öğretmenlerin dinleme becerisinin kazandırılmasına ve kazanımların ölçme değerlendirilmesine yönelik gerekli uygulamaların yapılmadığını ifade etmişlerdir.

#### **4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yaşanan sorunlara yönelik çözümler ve dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde daha doğru ve objektif ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesine ilişkin bazı öneriler getirmişleridir. Bunlar şu şekildedir:

1. Ölçme ve değerlendirme sürecinde teknolojiden daha fazla yararlanılmalıdır.
2. Ölçme ve değerlendirme süreci gereğinden fazla uzatılmamalıdır.
3. Sınıf mevcutları azaltılarak Türkiye'nin her yerinde standart sınıflar oluşturulmalıdır.
4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek her öğrenci için bireysel bir ölçme değerlendirme faaliyeti yürütülmelidir.
5. Ölçme ve değerlendirme sürecinin yürütüleceği sınıf ortamı dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmalı ve ölçme ve değerlendirmeye uygun fiziki bir çevre oluşturulmalıdır.
6. Öğrenciye süreçle ilgili ön bilgilendirme yapılarak öğrenci ölçme ve değerlendirme sürecine hazırlanmalıdır.
7. LGS Sınavı'nda dilbilgisi konularına yönelik soru sayıları azaltılmalıdır.
8. LGS Sınavı'nda konuşma dinleme yazma gibi becerilerin de ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sorular oluşturulabilir.
9. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha nitelikli ölçme materyalleri oluşturulabilir.
10. Ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler güncellenebilir.
11. Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak dinleme metni öğrencinin seviyesine uygun, kısa ve etkileyici metinlerden seçilebilir.
12. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler, ölçme soruları daha dikkat çekici ve eğlenceli hâle getirilebilir.

13. Şarkı, kısa film gibi okul dışında da dinlemeye yönelik bazı etkinlikler öğrenci ile paylaşılabilir, bu etkinliklerle ilgili ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Aktif olarak hayatın her aşamasında kullanılan dinleme becerisi böylelikle daha çok ölçüp değerlendirilebilir.

#### 4.3. KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesini nasıl, hangi yöntem ve teknikle, ne tür ölçme değerlendirme araçları kullanarak yaptıkları, bu uygulamaların, araçların konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösterip göstermediği, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi sürecinde ne gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmış ve Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

##### 4.3.1 Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları tablo on dörtte gösterilmektedir.

**Tablo 14:** Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler

Tema	Kod	Frekans
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Akran Değerlendirme	13
	Dereceli Puanlama Anahtarı	12
	Öz Değerlendirme	10
	Gözlem	9
	Kontrol Listesi	7
	Gözlem Formu	6
	Soru Cevap	4
	Ürün Dosyası	3
	Türkçe Ders Kitabındaki İlgili Etkinlikler	3
	Kişisel Form	2
	Sözlü Sunum	2
	Anket	2
	Performans Görevi	1
	Açık Uçlu Soru	1
	Çoktan Seçmeli Madde	1
	Öğretmen Defteri	1
	Hazırlıklı Konuşma	4
Hazırlıksız Konuşma	3	

<b>Yöntem ve Teknik</b>	Münazara	2
	Rol Oynama	1
	Drama	1
	Sesli Hikâye Anlatımı	1
<b>Toplam</b>		<b>89</b>

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %28'i (Ö4, Ö8, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20, Ö24) konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın düzeyi, okulun ile bölgenin sosyokültürel ve maddi imkânları gibi bazı unsurları göz önünde bulundurarak bir ölçme aracı veya ölçme formu oluşturduklarını ifade ederken; %60'ı (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25) konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir kişisel ölçme aracı, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir form veya ölçek oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenlerden bir kısmı (Ö3, Ö7, Ö10) var olan ölçme araçlarında öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda bazı değişikliklere gittiklerini ve hazır olarak kullandıkları ölçme formlarının ölçütlerinde sınıf özelliklerini ve öğrenci düzeyini dikkate alarak bazı ekleme ve çıkarmalar yaptıklarını ifadelerine eklemişlerdir.

*“Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlamış olduğum bir ölçme formum var. Öğrencinin, hafta boyunca, sormuş olduğum sorulara yönelik cevaplarını hiçbir, ortalama, hepsi şeklinde kaydettiğim bir ölçme aracım var.” (Ö9).*

*“Evet, değişik formlardan yararlanarak çocuklara özel olarak oluşturduğum formlar oluyor. Bu formları oluştururken konuşmanın konusu ile içeriği, çocuğun yapısı, yetiştiği çevre gibi unsurları göz önünde bulunduruyorum. Çocukların yerel ağzı değil de standart Türkçeyi konuşabilmeleri kendilerini standart Türkçe ile ifade edebilmeleri noktasında belli hedeflerim oluyor puanları oluştururken de bu hedefleri göz önünde bulunduruyorum.” (Ö20).*

*“Genellikle Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan ya da öğretim programında, internette yer alan formları kullanıyorum.” (Ö6).*

*“Türkçe öğretmeni olan arkadaşlarımdan tavsiye niteliğinde hazır bir adet form edinmiştim. Daha sonra bu form üzerinde öğrenci özelliklerine, seviyelerine, yöresel unsurlara ve kazandırmak istediklerime göre bazı ölçütler ekledim çıkarttım. Formu kendime göre uyarladım.” (Ö10).*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bir kısmı (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24) konuşma öncesinde öğrencileri tanımaya, hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye, onların konuşmaya karşı kaygı ve tutumlarını belirlemeye

yönelik ayrı; öğrencilerin konuşma becerisinin kazandırılması sürecindeki gelişimleri izleme ve biçimlendirmeye yönelik ayrı; konuşma becerisinin kazandırılması sürecinin tamamlanmasından sonra hedeflenen amaç ve kazanımlara öğrencinin ne oranda ulaştığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmeye yönelik ayrı bir ölçme ve değerlendirme uygulaması yaptıklarını, bu doğrultuda kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçlarının da farklılık gösterdiğini ifade ederken bir kısmı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22) ise konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araç ve gereçlerinin farklılık göstermediğini ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini genellikle sürecin sonunda yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bir kısmı (Ö23, Ö25) ise ölçme ve değerlendirme işlemlerini genellikle form ve rubricler ile yaptıklarını, konuşma öncesi, sırası ve sonrasında formların içerisinde yer alan ölçütlerin değiştiğini ve farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme aracının aynı kaldığı ancak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin çeşitlendiğini belirtmişlerdir.

Ö7, konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi faaliyetlerinde, sürecin değil de sadece sonucun baz alınarak değerlendirmelerin yapılmasının ve bu doğrultuda bir değer yargısına varılmasının doğru ve sağlıklı olmayacağını ifade etmiştir. Özellikle konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi sürecinde; öğrencinin o anki kaygı, heyecan gibi duyuşsal durumları ile fiziksel ve psikolojik sağlığının hedeflenen kazanıma ulaşım ulaşmadığını gösterebilmesi noktasında önemli olduğunu vurgulamış ve önemli olanın süreç içerisinde öğrencinin kendini ne ölçüde geliştirebildiğinin tespit edilebilmesi olduğunu söylemlerine eklemiştir.

Ö8, konuşma öncesinde öğrencinin ön araştırmalarına, taslak oluşturma durumuna, konuyla ilgili tutmuş olduğu notlara baktığını, konuşma sırasında ise konuşmanın hızını ayarlayabilme, ses tonu ve vurgulara dikkat etme, beden dilini etkili kullanma gibi öğrenciye dayalı bazı etmenleri göz önünde bulundurduğunu, bu vb. durumların ölçme ve değerlendirme işlemine doğrudan etki ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçları Tablo 15 ile gösterilmeye çalışılmıştır:



**Tablo 15:** Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tema	Kod	Frekans
Konuşma Öncesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Dereceli Puanlama Anahtarı	2
	Soru Cevap	1
	Ürün Dosyası	1
	Çeteleme Listeleri	1
Konuşma Sırasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Gözlem	2
	Soru Cevap	2
	Kişisel Ölçme Formu	1
	Akran Değerlendirme	1
	Kontrol Listeleri	1
	Ürün Dosyaları	1
Konuşma Sonrasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Öz Değerlendirme	2
	Akran Değerlendirme	2
	Gözlem Formu	1
<b>Toplam</b>		<b>18</b>

#### 4.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmesine ilişkin karşılaştıkları bu sorunlar Tablo 16 ile gösterilmeye çalışılmaktadır.

**Tablo 16:** Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kod	Frekans
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Öğrencinin ölçme ve değerlendirme esnasında utanması, çekinmesi, heyecan veya kaygı duyması	10
	Ölçme ve değerlendirme sürecine katılım göstermede ilgisiz ve isteksiz olmaları	9
	Özgüven eksikliği	6
	Öğrencinin konuşma becerisinin kazanmamış olması	2
	Öğrencilerin akran değerlendirmesi sürecinde objektif hareket etmemesi	2
	Okuma becerisinin eksikliğine dayalı yorumlama, düşünce üretme ve ifade etme eksikliği	1
	Öğrencilerin beden dilini etkili kullanamama	1
	Öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz kalması	1
	Öğrencilerin ön hazırlık yapmamaları	1
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenin öğrenciye ilişkin tutumu	1
	Öğretmenin yapıcı olmayan geri dönütler sunması	1

Ölçme Araç Gereçlerinden Kaynaklı Sorunlar	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik ile sınırlı kalması	1
Fiziki Çevre Kaynaklı Sorunlar	Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	7
	Sosyal medyanın olumsuz etkileri	1
MEB Kaynaklı Sorunlar	Ders süresinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları için yeterli olmayışı	3
Dil ve Anlatımdan Kaynaklı Sorunlar	Bölgesel ağız kullanımı	3
	Telaffuz hataları	3
	Yabancı dillerden dilimize girmiş sözcüklerin Türkçe karşılıklarının kullanılmaması	1
	İki dillilik	1
Diğer	Bir sınıf içerisinde birden fazla bölgeden, farklı kültürel ve dilsel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması	1
<b>Toplam</b>		<b>56</b>

### 4.3.3. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yaşanan sorunlara yönelik çözümler ve konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde daha doğru ve objektif ölçme değerlendirmenin yapılabilmesine ilişkin bazı öneriler getirmişlerdir. Bunlar şu şekildedir:

1. Konuşma becerisini sınıf ortamında ölçmek ve değerlendirmek kolay bir işlem değildir. Bu nedenle öğrencilerin konuşma performansları kayıt altına alınıp bu kayıtlar üzerinden ölçme ve değerlendirme sürecinde nihai sonuca varılabilir. Böylelikle daha dikkatli ve sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmış olur.
2. Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için bireyin ölçme ve değerlendirilmesi yapılacak olan beceriye, kazanıma sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle konuşma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalar yapılabilir. (Kelime dağarcığını arttırma, cümle kurma, eğlenceli ders işleme vb.)
3. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde süreç, basitten karmaşığa ilkesinden hareketle kademeli bir şekilde yürütülebilir.
4. Öğretmenler, sürecin her aşamasında sabırla ve sebatla hareket etmelidirler.
5. Öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli diksiyon kursları verilebilir.
6. Ölçme ve değerlendirmeler sadece sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalıyor. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri günlük hayata, farklı ortamlara taşınabilir.

7. Özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerle çeşitli konuşma etkinlikleri yapılarak, onlara farklı görev ve sorumluklar verilerek bu sorun ortadan kaldırılabılır.
8. Kalabalık sınıf mevcudunun ve süre sorununun ortadan kaldırılabilmesi için ikili eğitim öğretim uygulamasına geçilebilir.
9. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, onların kendilerini rahat ifade edebileceği bir ortamda yürütülmelidir.
10. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapıldığı eğitim kurumlarında herkesin düşüncelerini özgürce ifade edeceği demokratik ortamlar oluşturulmalıdır.
11. Ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkileme ihtimali olan bütün dış faktörlere karşı gerekli önlemler alınmalıdır.
12. Öğrenci süreç içinde desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir.
13. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konu ve etkinlikler belirlenmelidir.
14. Değerlendirmelerde sadece yazılı sınavlar değil sürece yönelik konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin çeşitli etkinlikler de göz önünde bulundurulmalı ve nihai değerlendirme, not-kanaat oluşturmada işleyişe dahil edilmelidir.
15. Öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmalar yapılmalı, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu çalışmalarda edinilen bilgilere göre düzenlenmelidir.
16. Ölçme ve değerlendirme sürecinden veli, rehber öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olunmalıdır.

#### **4.4. OKUMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesini nasıl, hangi yöntem ve teknikle, ne tür ölçme değerlendirme araçları kullanarak yaptıkları, bu uygulamaların, araçların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösterip göstermediği, Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi sürecinde ne gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmış ve Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

**4.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları Tablo 17 ile gösterilmektedir.

**Tablo 17:** Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Çoktan Seçmeli Test Maddeleri	8
	Gözlem Formu	6
	Doğru Yanlış Maddeleri	6
	Akran Değerlendirme	5
	Açık Uçlu Sorular	5
	Kısa Cevaplı Sorular	4
	Dereceli Ölçme Aracı	3
	Ürün Dosyası	3
	Okuduğunu Anlamaya Yönelik Formlar	3
	Metin Altı Sorular	3
	Boşluk doldurma maddeleri	3
	Çalışma Yaprakları	2
	Eşleştirme Maddeleri	2
	Öz Değerlendirme	2
	Türkçe Ders Kitabındaki İlgili Etkinlikler	2
	Metni Tamamlamaya Yönelik Sorular	1
	Kelime İlişkilendirme Testi	1
	Performans Ödevi	1
	Proje Ödevi	1
	Tutum Ölçeği	1
	Yapılandırılmış Grid	1
	Mantık Muhakeme Soruları	1
	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1
Kişisel Kitap Çizelgesi	1	
Sesli Okuma	7	
Soru – Cevap	5	
Sessiz Okuma	4	

Yöntem ve Teknik	Sözlü Yoklama	2
	Not alarak okuma	1
	Bölerek Okuma	1
	Göz Atarak Okuma	1
	Serbest Okuma	1
	5N1K	1
	Kavram Haritası	1
	Kompozisyon	1
<b>Toplam</b>		<b>91</b>

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri Tablo 17 ile gösterilen ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri dışında okunan metinden hareketle aynı veya farklı türde metin oluşturmaya yönelik etkinlikler düzenlediklerini ve ortaya çıkan ürünler üzerinde okuduğunu anlama, yorumlama ve anlatabilmeye yönelik becerileri ölçüp değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede; okuduklarını karikatürize edebilme, resmedebilme gibi çeşitli etkinliklerle de yürüttüklerine de ifadelerine eklemişlerdir. Türkçe öğretmenleri metinlerin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde temel materyal, araç olduğunu söylemlerine eklemişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknik ve uygulama bakımından zengin bir birikime sahip olduklarını, Türkçe Öğretim Programı'nda da diğer becerilere nazaran daha kapsamlı bir bilgi ve dokümanın yer aldığını bu nedenle okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesini daha rahat yönetebildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu, okuduğunu anlama becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik, öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre her ay için belirlenmiş farklı bir kitap üzerinden genel sınavlar yaptıklarını, uzaktan eğitim sürecinde bu sınavların aksamaması adına Google formlar üzerinden ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ifade edilen genel değerlendirme sınavlarındaki soruların ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test maddelerinden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 52'si (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö23, Ö25) okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın düzeyi, okulun ile bölgenin

sosyokültürel ve maddi imkânları gibi bazı unsurları göz önünde bulundurarak bir ölçme aracı veya ölçme formu oluşturduklarını ifade ederken; % 32'si (Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö12, Ö17, Ö22, Ö24) okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir kişisel ölçme aracı, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir form veya ölçek oluşturmadıklarını, Türkçe Öğretim Programı'nda öngörülen ve Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile hazır ölçek ve şablonları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden Ö18, Ö20 ile Ö21 ise var olan ölçme araçlarında öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda bazı değişikliklere gittiklerini ve hazır olarak kullandıkları ölçme formlarının ölçütlerinde sınıf özelliklerini ve öğrenci düzeyini dikkate alarak bazı ekleme ve çıkarmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

*“Çok profesyonel olmamakla birlikte öğrencilerimin zaman içindeki süreçteki gelişimini gözlemlerimi kaydettiğim bir dosyam var.” (Ö5).*

*“Her öğrenci için bireysel teknikler kullanmaya çalışıyorum onlarla ilgili oluşturduğum ölçekler üzerinden değerlendirme yapıyorum.” (Ö7).*

*“Okuma becerisini ölçülmede için daha çok açık uçlu sorular hazırlıyorum. Bunların çoğu okuduğunu anlamaya yönelik sorular oluyor. Kolay, orta, zor her seviyeye uygun sorular olmasına dikkat ediyorum. Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya özen gösteriyorum.” (Ö8).*

*“Tabii ki oluşturmuş olduğum bir çeteleme listem var. Bu çeteleme listesindeki ölçütleri oluştururken öğrenci ve sınıf seviyesine dikkat ediyorum, kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik hedefleri mi dikkate alıyorum.” (Ö14).*

*“Hayır, oluşturmuyorum. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirilmede çok fazla ölçme ve değerlendirme aracı olduğu için genellikle hazır olan ölçme ve değerlendirme araçlarından, ölçek ve formlarından yararlanmayı tercih ediyorum.” (Ö3).*

*“Okuma becerisinin ölçme ev değerlendirmesinde hazır olan ölçek ve formları alarak onları kendi sınıfına uyarlamaya çalışıyorum, bu şekilde ilerliyorum.” (Ö18).*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullandıkları ölçme araçlarının, yöntem-teknik ve uygulamaların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösterip göstermediklerine yönelik cevapları incelendiğinde: Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun [ %66 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25)] sürecin sonunda genel bir ölçme ve değerlendirme yaptıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve ön bilgilerini tespit etmek, gelişimlerini izlemek ve sonuçları değerlendirmek vb. amacıyla

okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklı ölçme ve değerlendirme araç, yöntem-  
teknik ve uygulamalarına yer vermedikleri görülmektedir.

*“Farklılık göstermiyor. Daha çok okuma faaliyetinin sonunda kullanılan araçları tercih ediyorum. Ders kitaplarındaki metinlerde de ilgili etkinlikleri yaptırıyorum. Ayrıca görsel okumaya da önem veriyorum öğrencilere grafik ve tablo yorumu içeren sorular da soruyorum.” (Ö13).*

*“Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinin her aşamasında aynı teknik ve yöntemleri tercih ediyorum. Son aşamasında soru-cevap tekniği ve yazılı sınav yapıyorum.” (Ö4).*

*“Çok farklı ölçme değerlendirme araçları kullanmıyorum. Çocukları sıkıkmak istemiyorum sözlü olarak yürütüyorum bu işlemi. Bu metin size ne çağrıştırdı gibi sorularla ilerlemeye çalışıyorum daha doğrusu.” (Ö19).*

*“Öğrencinin düzeyine ve kat ettiği yola göre ölçütlerin değişiyor. Öncesinde ve sırasında farklılık göstermiyor fakat sonrasında öğrencinin durumuna göre ölçütlerimi güncelliyorum. Genelde çalışma kâğıtları yoluyla soru-cevap şeklinde ölçüyorum. Yazılı sınavlarda da okuma ve anlama becerisine dair soruları bol tutmaya çalışıyorum.” (Ö21).*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %32’si (Ö5, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23) ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklı ölçme araçlarını kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 18:** Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tema	Kod	Frekans
<b>Okuma Öncesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Tahmine Yönelik Sorular	1
	Soru Cevap	1
	Kısa Yanıtlı Sorular	1
	Beyin Fırtınası	1
<b>Okuma Sırasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Gözlem	2
	Soru Cevap	2
	Özetleme	1
	Gözlem Formu	1
	Boşluk Doldurma Maddeleri	1
	Performans Değerlendirme	1
<b>Okuma Sonrasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Doğru-Yanlış Maddeleri	2
	Açık uçlu Sorular	2
	Çoktan Seçmeli Sorular	2
	Performans Değerlendirme	1
	Akran Değerlendirme	1
	Kısa Cevaplı Sorular	1
	Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	1

	Anlama-Kavrama- Yorumlamaya Yönelik Sorular	1
	Çalışma Kâğıdı	1
	Yazılı Sınav	1
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

#### 4.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmesine ilişkin karşılaştıkları bu sorunlar Tablo 19 ile gösterilmeye çalışılmaktadır.

**Tablo 19:** Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
<b>Öğrenci Kaynaklı Sorunlar</b>	Öğrencinin okuma becerisinin kazanmamış olması	14
	Ölçme ve değerlendirme sürecine katılım göstermede ilgisiz ve isteksiz olmaları	4
	Öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz oluşu	3
	Öğrencinin ölçme ve değerlendirme esnasında utanması, çekinmesi, heyecan veya kaygı duyması	2
	Dikkat eksikliği ve odaklanamama	1
	Öğrencilerin akran değerlendirmesi sürecinde objektif hareket etmemesi	1
	Öğrencinin okuma becerisini kazanabilmesine ilişkili bazı sağlık sorunlarının olması, kekemelik, görme bozukluğu vb.	1
<b>Öğretmen Kaynaklı Sorunlar</b>	Öğretmenin sürece önem vermemesi, sonuç temelli ölçme ve değerlendirme anlayışının gütmemesi	2
	Müfredat kaygısı	1
	Öğretmenin öğrenciyi suçlayıcı ve cezalandırıcı yaklaşımı	1
<b>Ölçme Araç Gereçlerinden Kaynaklı Sorunlar</b>	Ölçme ve değerlendirme konusunda kaynakların yetersiz olması.	1
	Ölçme ve değerlendirme araçlarının genellikle okuduğu anlamaya yönelik oluşu	1
<b>Dil ve Anlatım Kaynaklı Sorunlar</b>	Bölgesel ağız kullanımı	1
	İki dillilik	1
<b>Fiziki Çevre Kaynaklı Sorunlar</b>	Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	3
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde çevresel faktörlerin ve dış etmenlerin göz önünde bulundurulmaması	1
<b>MEB Kaynaklı Sorunlar</b>	Ders süresinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları için yeterli olmayışı	2



<b>Diğer</b>	Bir sınıf içerisinde birden fazla bölgeden, farklı kültürel ve dilsel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması	2
	İletişim kuramama	1
<b>Toplam</b>		<b>43</b>

#### **4.4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yaşanan sorunlara yönelik çözümler ve okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde daha doğru, objektif ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesine ilişkin bazı öneriler getirmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre:

1. Okuma becerisinin değerlendirilmesi için oluşturulan ölçütler, sorular vb. sadece anlamaya yönelik değil diğer okuma kazanımlarını ölçme ve değerlendirmeye yönelik de olmalı. Okuma hızı, ses tonu, noktalama işaretlerine dikkat etmek gibi diğer ölçütler de sürecin içinde sık sık ölçülmelidir.
2. Okuma becerisi sadece okumak değil okuduğunu analiz edip anlamlandırabilmektir. Öğrenciler ile çalışmalarda bunlara dikkat etmeli, öğrencilerin özgürce kendisini ifade etmesine önem vermelidir.
3. Kelime öğretimine önem verilmeli, öğrencilere bağlamdan anlam çıkarma yetisi kazandırılmalıdır.
4. Ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler öğrencinin seviyesine uygun hâle getirilmelidir.
5. Okuma önemli bir beceri. Bu becerinin ölçme ve değerlendirmesinde öğrencilerin başaramama, yapamama gibi olumsuz duygu ve düşüncelere kapılmalarını engelleyici ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır.
6. Seyreltilmiş sınıflar oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda öğrenci sayılarının azaltılması ölçme değerlendirme sürecinin daha başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci seviyelerinin karıştırılarak daha homojen sınıflar oluşturulabilir.
7. Her sınıfta bir kitaplık oluşturulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kitaplıkta yer alan kitaplar, doğrudan ölçme ve değerlendirme materyali olarak kullanılmalıdır.

8. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bireysel farklılıklar ile bölgesel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak sürdürülmelidir.
9. Bir öğrenci temel beceri olan okuma becerisi kazandırılmadan bir üst sınıfa geçirilmemelidir.
10. Okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metinler öğrencilerin seviyelerine ve kelime hazinelerine uygun olarak seçilmeli ve çeşitlilik sağlanmalıdır.
11. Dikkatsizce hazırlanan sorular becerinin ölçülmesinden ziyade öğrencinin yanlış öğrenmeler kazanmasına ve öğrendiklerine ket vurmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan sorularda açık, anlaşılır bir dil, doğru yazım ve bilgilere yer verilmelidir.
12. Becerinin kazandırılması yönünde daha fazla etkinlikler yapılabilir, çocuklar daha fazla metinlerle karşı karşıya getirilebilir. Bu durum ölçme ve değerlendirmeyi dolaylı olarak kolaylaştırabilir.
13. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan araçlar ve metinler çoğaltılabilir.
14. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik materyal olarak kullanılacak metinlerin toptancı bir yaklaşımdan uzaklaşarak bölge ve öğrenci özelliklerine belirlenebilir.
15. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi ayrı bir ders saatinde yapılabilir.
16. Şiir metinlerini ölçme ve değerlendirme açısından birçok metodun uygulanabileceği etkili metinlerdir. Değerlendirme ölçütlerin olarak daha eğlenceli hoş gider ölçütlerin belirlenmesine olanak sağlar. Anlama ve anlatım bu metinlerle daha keyifli bir sürece döndürür. Ayrı anlama ve anlatma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde daha hızlı geri dönütler alınmasına da olanak sağlar. Bu nedenle ders kitaplarında şiir metinlerine daha çok yer verilebilir.

#### **4.5. YAZMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNE VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin; yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesini nasıl, hangi yöntem ve teknikle, ne tür ölçme değerlendirme araçları kullanarak yaptıkları, bu uygulamaların, araçların yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösterip göstermediği, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi sürecinde ne gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmış

ve Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

#### 4.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

**Tablo 20:** Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikler

Tema	Kod	Frekans
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Dereceli Puanlama Anahtarı	8
	Akran Değerlendirme	5
	Öz Değerlendirme	5
	Yazılı Sınav	4
	Kontrol Listesi	4
	Açık Uçlu Sorular	4
	Proje Ödevler	3
	Ürün dosyası	3
	Çoktan Seçmeli Test Maddeleri	3
	Ürün Değerlendirme Formu	3
	Gözlem Formu	2
	Performans Ödevi	2
	Türkçe Ders Defteri	1
	Doğru Yanlış Maddeleri	1
	Türkçe Ders Kitabındaki İlgili Etkinlikler	1
	5N1K	1
	Çalışma Yaprakları	1
	Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu	2
	Yöntem ve Teknik	Hikâye/Metin Tamamlama
Özet Çıkarma		3
Gözlem		3
Bir Metinden Harekete Yeni Bir Metin Oluşturabilme		2
Soru – Cevap		1
Sözlü Yoklama		1
Beyin Fırtınası		1
Dikte Çalışmaları		1
Yaratıcı Yazma		1
Güdümlü Yazma		1
Kontrollü Yazma		1
Verilen Konuya Uygun Metin Yazabilme		1
Görselden hareketle metin oluşturabilme		1

	Dize sonlarındaki seslere göre şiir tamamlayabilme	1
<b>Toplam</b>		<b>77</b>

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %28'i (Ö4, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö25) yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın düzeyi, okulun ile bölgenin sosyokültürel ve maddi imkânları gibi bazı unsurları göz önünde bulundurarak bir ölçme aracı veya ölçme formu oluşturduklarını ifade etmiş; ölçme aracı veya form oluştururken başlığın anlamlı ve doğru olması, yazının dil bilgisel açıdan doğru olması, öğrencinin kendini ifade edebilmesi, yazım ve imla noktasında Türk Dil Kurumunun yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, içerik bakımından vermek istediği mesajı, ana fikri oluşturabilmesi, konudan sapıp sapmama durumu gibi ölçütleri de göz önünde bulundurduklarını söylemlerine eklemişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden %56'sı (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24) ise yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir ölçme aracı, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir form veya ölçek oluşturmadıklarını, genellikle programda yer alan, MEB'in öngördüğü ölçme form ve araçlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenlerden bir kısmı (Ö3, Ö7, Ö22, Ö15) var olan ölçme araçlarında öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda bazı değişikliklere gittiklerini ve hazır olarak kullandıkları ölçme formlarının ölçütlerinde sınıf özelliklerini ve öğrenci düzeyini dikkate alarak bazı ekleme ve çıkarmalar yaptıklarını ifadelerine eklemişlerdir.

*"Milli Eğitim'in öngördüğü hazır şablonları kullanmayı tercih ediyorum" (Ö2).*

*"Kendim ayrıca bir ölçme formu yapmıyorum. Öğrencinin yazılısını, defterini değerlendirirken Milli Eğitim'in önermiş olduğu, yayınlamış olduğu formları kullanarak değerlendirmeyi yapıyorum." (Ö6).*

*"Tam bir rubric şeklinde olmasa da öğrencinin performansına bakıp onu değerlendireceğim bir form, gözlem formu, derecelendirme formu oluşturuyorum. Birden dörde kadar performansına numaralar vererek değerlendirmeye çalışıyorum." (Ö16).*

*"Bazen hazır formları kullanıyorum bazen de bu formlardaki soruları kendimce değiştirerek, daha önemli gördüğüm sorularla formdaki soruları değiştirerek, kullanıyorum. Böylelikle sürekli aynı şeyleri tekrarlayan maddeleri değiştirerek daha kullanışlı ve kolay uygulanabilir bir form oluşturmayı amaçlıyorum." (Ö22).*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bir kısmı (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22) yazma öncesinde öğrencileri tanımaya, hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye, onların yazmaya karşı kaygı ve tutumlarını belirlemeye yönelik ayrı; öğrencilerin yazma becerisinin kazandırılması sürecindeki gelişimleri izleme ve biçimlendirmeye yönelik ayrı; dinleme becerisinin kazandırılması sürecinin tamamlanmasından sonra hedeflenen amaç ve kazanımlara öğrencinin ne oranda ulaştığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmeye yönelik ayrı bir ölçme ve değerlendirme uygulaması yaptıklarını, bu doğrultuda kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçlarının da farklılık gösterdiğini ifade ederken bir kısmı (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25) ise yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araç ve gereçlerin farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö7, Ö14 ve Ö21 ise yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme aracının değişiklik göstermediğini ancak içinde yer alan ölçütlerin, sorulan soruların konu, amaç, hedef, kazanımlar vb. doğrultusunda değişiklik gösterdiğini söylemlerine eklemiştir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları yazılı anlatıma yönelik ürünleri, öğrenci tarafından oluşturulan metinleri değerlendirmede yazılı anlatımın amacını, düzenini, içeriğini, dil ve anlatımını göz önünde bulundurduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçları tablo 21 ile gösterilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 21:** Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tema	Kod	Frekans
Yazma Öncesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Beyin Fırtınası	3
	Açık Uçlu Sorular	1
	Kısa Cevaplı Sorular	1
	Kelime İlişkilendirme Maddeleri	1
	Sözlü Yoklama	1
	Kavram Haritası	1
	Zihin Haritası	1
	Çeteleme Listesi	1
Yazma Sırasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Gözlem	4
	Taslak Kâğıdı	3

	Açık Uçlu Sorular	1
<b>Yazma Sonrasında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Akran Değerlendirme	3
	Öz Değerlendirme	2
	Kontrol listeleri	2
	Çeteleme Listeleri	1
	Dereceli Puanlama Anahtarı	1
	Gözlem Formu	1
<b>Toplam</b>		<b>28</b>

#### 4.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin karşılaştıkları bu sorunlar Tablo 22 ile gösterilmeye çalışılmaktadır.

**Tablo 22:** Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlar

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
<b>Öğrenci Kaynaklı Sorunlar</b>	Yazma, ölçme ve değerlendirme sürecine katılım göstermede ilgisiz ve isteksiz olmaları	8
	Öğrencinin yazma becerisinin kazanmamış olması	3
	Öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz oluşu	3
	Öğrencinin yazma sürecinde korkması, utanması, kaygı duyması ve özgüven eksikliği yaşaması	2
	Dikkat dağınıklığı ve odaklanamama	1
	Öğrencilerin akran değerlendirme sürecinde objektif hareket etmemesi	1
	Yazdığı metinleri paylaşmak istememesi	1
<b>Ölçme Araç Gereçlerinden Kaynaklı Sorunlar</b>	Ders kitaplarında ve programda sunulmuş olan ölçme ve değerlendirme araçlarının, sorularının yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi alanında yetersizliği	1
<b>Fiziki Çevre Kaynaklı Sorunlar</b>	Teknolojinin ve dijital ortamların negatif etkisi	2
	Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	2
	Bir sınıf içerisinde birbirinden farklı kültürel ve dilsel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması	1
<b>MEB Kaynaklı Sorunlar</b>	Ders süresinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları için yeterli olmayışı	6
<b>Dil ve Anlatım Kaynaklı</b>	Yazım ve imla hataları	5
	Türkçenin yanlış kullanımı	2

<b>Sorunlar</b>	İki dillilik	1
<b>Diğer</b>	Yazma ödevlerinin hazır metinler üzerinden kopyalanarak hazırlanması	1
<b>Toplam</b>		<b>40</b>

#### **4.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde yaşanan sorunlara yönelik çözümler ve yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde daha doğru, objektif ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesine ilişkin bazı öneriler getirmişleridir. Bu önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde süreç gözlemlenmeli ve öğrenciye hem süreçle hem sonuçla ilgili geri dönütler verilmelidir.
2. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi metin türleri üzerinden gidilip her öğrencinin başarılı oldukları, ilgi duydukları ayrı ayrı metin türleri tercih edilerek yapılmalıdır.
3. Yazmaya karşı duyulan ilgi ve sevgi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini destekleyici ve kolaylaştırıcı bir durumdur. Bu nedenle öncelikle çocuğun yazmaya karşı ilgi ve istek duyacağı etkinlikler planlanmalı, materyaller hazırlanmalıdır.
4. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin her aşamasında gözleme yer verilmelidir.
5. LGS’de sadece çoktan seçmeli sorulara değil yazma becerisini ölçecek nitelikte sorulara da yer verilmelidir.
6. Öğretmen öğrencide oluşma ihtimali olan korku, kaygı heyecan vb. duyu durumlarının olumsuz etkisinin önüne geçebilmek adına ölçme ve değerlendirme sürecini olabildiğince eğlenceli hâle getirmelidir.
7. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak planlanmalı ve yürütülmelidir.
8. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde disiplinler arası bir yaklaşımla hareket edilmelidir.
9. Sınıf mevcudiyetine bir standart getirilmelidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü her sınıf yaklaşık olarak aynı sayıda öğrencilerden oluşmalıdır.

10. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi okul ortamında sınıf içerisinde ayrı bir ders saatinde yapılmalıdır.
11. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi bir ders saati ile sınırlandırılmamalıdır.
12. Öğrencilerin ifade güçlerini geliştirecek açık uçlu sorular sorulmalıdır.
13. Ölçme ve değerlendirme süreci, seçilen konu ve sorular günlük hayatla ilişkilendirilebilir.
14. Ölçme ve değerlendirme kapsamında veli ile iş birliği halinde hareket edilebilir.
15. Sınırlı olan ders sürelerinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için planlamalar yapılabilir.
16. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
17. Müfredatta yer alan konu ve kazanımlar göz önünde bulundurularak ders süreleri veya saatleri arttırılabilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Hem eğitim öğretimde hem de günlük yaşamın akışı içinde önemli bir yer teşkil eden dil becerilerinin geliştirilmesinde, bu doğrultuda dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde öğretmenlere özellikle de Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları da önem taşımaktadır. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerine ve ölçme değerlendirme araçlarından hangi alanlarda hangi sıklıkla yararlandıklarını saptamaya yönelik görüşlerine yer vermek amacıyla yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme amaç ve hedefler doğrultusunda belirlenen kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi adına oldukça önemli bir alandır. Bununla birlikte öğrencilerin hangi düzeyde olduklarını belirlemek, hangi becerileri ne ölçüde kazandıklarını saptamak ve eksiklerini görmek öğrenmeyi desteklemek, şekillendirmek ve bir ileri boyuta taşıyabilmeyi sağlayacak temel unsurdur. Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler alanyazındaki ilgili kaynaklar ve çalışmalar ışığında tartışılmış ve nihai sonuca bağlanmıştır.

#### 5.1. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda;

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; öğrencilerin ilgi, tutum ve hazırbulunuşluklarını öğrenmek, eğitim öğretimin faaliyetlerinin ne düzeyde başarılı olduğunu belirlemek, eğitim öğretim sürecine ve faaliyetlerine yön verebilmek, programın, öğretmenin ve öğrencinin eksiklerini belirleyebilmek gibi çeşitli amaçlarla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına başvurdukları görülmüştür.

Türkçe öğretiminde dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde bir yol gösterici olan Türkçe Öğretim Programı'nın, Türkçe öğretmenleri tarafından incelenmesi, getirilen yenilik ve gelişmelerin takip edilmesi oldukça önemli bir durum olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinden bir kısmının Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik bilgilerinde

bazı eksiklikler ve yanlışlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Gelbal ve Kelecioğlu (2007: 136)'nın "*Yeni öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bu yöntemleri hazırlama, uygulama ve bunların sonuçlarından yararlanma konularında bilgi eksikleri bulunduğu anlaşılmaktadır.*" tespitiyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmada edinilen verilere göre Türkçe öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yöntem teknik ve ölçme araçlarının bölgesel faktörlerin hesaba katılmadan oluşturulduğu kanaatinde dirler. Göçer (2005)'e göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları içinde buldukları şartlara ve çeşitli değişkenlere göre şekillenmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden çoğunun; programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımından, ölçme araç, yöntem ve tekniklerinden haberdar oldukları ancak bölgesel ve bireysel farklılıklardan dolayı bunlardan etkin olarak faydalanamadıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle, araştırma kapsamında, yol gösterici konumundaki Türkçe Öğretim Programı'nda; bölgesel faktörlerin ve bireysel unsurların göz önünde bulundurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada ilgili programda yer alan ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerin; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmesinde yetersiz kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerine göre, programda, sadece okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine değil dinleme, konuşma ve yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik ölçme ve değerlendirme araçları, etkinlik ve uygulamalara da yer verilmelidir. Araştırmada, bu veriler doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının geliştirilmesi, bu alandaki araçların, tasarlanan etkinliklerin ve uygulama önerilerinin çoğaltılması, dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik ekleme ve çıkarmaların yapılması, bu alanın güncel tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenleri, tanıma ve yerleştirmeye yönelik yapılan merkezi sınavlardaki ölçme ve değerlendirmeye ait ölçme araçları, soru biçimleri ile Türkçe Öğretim Programı'ndaki ilgili alanın uyuşmadığı görüşündedirler. Türkçe öğretmenlerine göre; programda dört temel dil becerilerinin geliştirilmesine bu doğrultuda dört temel dil becerisine ait ölçme ve değerlendirme

faaliyetlerine, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araç yöntem ve tekniklere -her beceri için eksik görülmekle ve yeterli bulunmamakla birlikte- önem verilirken LGS gibi merkezi sınavlarda sadece okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı ölçme sorularına yer verilmektedir. Bu durum ise dinleme, konuşma ve yazma becerilerin ölçme ve değerlendirmesi alanına öğretmen, öğrenci, veli, okul idaresi tarafından gereken önemin verilmesi noktasında engelleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri; çalışma süresi, eğitim düzeyi, cinsiyet ve mezun olduğu lisans türü değişkenleri açısından incelendiğinde manidar bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesini yapacak olan öğretmenin, öncelikle dört temel dil becerisinde alan bilgisi ile ölçme değerlendirme bilgisine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmeyi yapacak olan öğretmen; ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürüteceği gruptaki öğrencilerin ilgi, istek ve özelliklerini bilmeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'na, burada yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına, sunulan yöntem teknik ve ölçme araçlarına hâkim olmalı, özellikle ölçme araçlarını iyi tanımalı ve kullanabilmelidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütecek olan öğretmende olmasını beklediği diğer nitelikler aşağıdaki gibidir:

- İletişime açıklık,
- Güvenilirlik,
- Dijital yetkinlik,
- Matematiksel yetkinlik
- Adaletli ve tarafsız tutum,
- Teknolojiden etkin bir şekilde yararlanabilme,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme.

Yapılan ölçme ve değerlendirmeler öğretimi yönlendirdiği gibi öğretmene de öğrencilerin ilgileri, tavırları, ihtiyaçları, kullandıkları stratejiler ve başarı durumları hakkında bilgi verir (Akyol, 2013: 45). Ölçme ve değerlendirme ile elde edilen bu bilgiler; öğrencinin tanınmasında, eğitim öğretim sürecinin planlanmasında ve

sürdürülmesinde önem taşıdığı gibi sonraki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin de bu bilgiler -öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, başarı durumları vb.- doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinin Türkçe öğretmenlerince; bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları doğrultusunda yapılmaya çalışıldığı ancak kalabalık sınıfların, sürenin az oluşunun, ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliğinin, öğrencilerin beceriyi edinmemiş olmalarının bunu engelleyici etmenler olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç Keray Dinçel (2016)'in araştırmasında ulaştığı; anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde sınıfların kalabalık olmasının ölçme ve değerlendirmeye zaman ayrılmasını güçleştirdiği, öğrencilerin temel becerileri edinmemiş veya eksik edinmiş olmalarının, dikkat ve motivasyon kaybı vb. yaşamalarının temel sorunlardan olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

## **5.2. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Türkçe Öğretim Programı (2019) ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar gözetilerek kişiye özgü yapılması, ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında, dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirilmede, öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan bu ilkedен hareketle ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ölçme değerlendirme araçlarını olabildiğince çeşitlendirilmesi, geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının birlikte kullanılarak süreç ve sonucun bir arada değerlendirilmesi kanaatinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Kırımlı ve Yiğit (2014)'in *“Eğitim sistemimizin temelinde yer alan yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrencilerin başarılarının çeşitli ölçme araçları ile çok yönlü olarak değerlendirilmesi esastır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testlerin ve yazılı sınavların yanında projeleri, performans görevlerini, gözlem formlarını da etkin bir şekilde kullanmalıdır.”* tespitiyle de uyumaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde sıklıkla soru cevap tekniği ile gözlem metodunu kullanmaktadırlar. Kullanmış oldukları ölçme araçlarının başında ise açık uçlu sorular ile öz ve akran

değerlendirme gelmektedir. Bununla birlikte kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, doğru yanlışlı maddeler ile metni tamamlamaya yönelik sorular da kullanılmaktadırlar. Değerlendirme aşamasında ise dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ile çeşitli formlardan yararlanılmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme araçlarının çok fazla değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanmış oldukları ölçme araçları incelendiğinde ise öz değerlendirme ve akran değerlendirme en çok tercih edilen ölçme aracı olarak tespit edilmiştir. Buna birlikte gözlem ve bu gözlemlerin not edildiği gözlem formlarının da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesini yapabilmek amacıyla hazırlıklı-hazırlıksız konuşmalar ile drama, rol oynama gibi çeşitli tekniklere de başvurumaktadırlar. Değerlendirme aşamasında ise dinleme becerisinde olduğu gibi dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ile çeşitli formlardan yararlanıldığı görülmüştür. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede en az kullanılan ölçme aracı ise çoktan seçmeli maddelerdir.

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçları ile ilgili verilere bakıldığında ise çeşitliliğin önceki iki becerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan araçlara göre arttığı bununla birlikte en çok çoktan seçmeli test maddelerinden yararlanıldığı görülmektedir. Soru çeşitlerinin hemen hepsinden yararlanılan okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde sesli, sessiz okuma gibi programda yer alan okuma türlerinden de yararlanıldığı görülmektedir. İlgili verilere bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin kendini değerlendirmesine yönelik öz değerlendirme formu ve buna ek olarak akran değerlendirme formu ile benzeri çeşitli formlardan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının; dakikada okunulan kelime sayısı, okuma hızı gibi bazı ölçütleri baza alarak değerlendirmeler yaptıklarını tespit edilmiştir.

Araştırma verilerine göre yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde öz ve akran değerlendirme, ürün dosyaları, yazılı sınavlar sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenciye ait

yazılı ürünleri değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ile kişisel olarak oluşturmuş oldukları yazılı anlatım değerlendirme formunu kullanmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, Dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirilmede en çok akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formu, soru cevap, açık uçlu sorular, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlardan ve soru-cevap, özetleme, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, sesli okuma, sessiz okuma, metin tamamlama, konuya uygun yazma, yaratıcı yazma, güdümlü yazma gibi tekniklerden yararlandığı görülmüştür. Beyhan (2012) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin hem süreci hem de sonucu bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından en çok proje, performans değerlendirme, gözlem, portfolyo, grup değerlendirme ve akran değerlendirmeyi uyguladıkları belirlemiştir. Beyhan (2012)'ın tespitleri bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Ölçek oluşturmak detaylı bir çalışma, yoğun bir bilgi birikimi ve tecrübe istemektedir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin çoğunluğunu göreve yeni başlamış ve ilk altı yılını tamamlamamış öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu, oldukça kapsamlı ve zorlu olan ölçek hazırlama çalışmalarını yürütmede kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Bununla birlikte ölçme aracındaki soruları hazırlama, var olan ölçme araçları ile programın ve alandaki uzman kişilerin öngördüğü formları konu, kazanım, öğrenci düzeyi ile çevresel unsurlara göre düzenleme ve geliştirme çalışmaları yürüttükleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerde yer soruları -çoktan seçmeli, açık uçlu, eşleştirmeli vb.- genellikle kendileri hazırlamaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanmış oldukları ölçme araçlarının; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve ön bilgilerini tespit etmek, kaygı ve tutumları belirlemek, süreç içerisinde gelişimlerini izlemek ve biçimlendirmek sürecin sonunda hedeflenen amaç ve kazanımlara öğrencinin ne oranda ulaştığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin genelinin sürecin sonunda bütüncül bir değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılım gösteren Türkçe öğretmenleri arasında eğitim öğretim faaliyetine başlanılmadan önce, faaliyet sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları ölçme araçlarının farklılık gösterdiğini belirten öğretmenler de yer almaktadır. Bu öğretmenlerin sıklıkla kullanmış oldukları ölçme araç, yöntem ve teknikler incelendiğinde aşağıda belirtilmiştir:

- **Eğitim öğretim faaliyeti öncesinde:** Beyin Fırtınası, Açık Uçlu Sorular, Kısa Cevaplı Sorular, Soru Cevap
- **Eğitim öğretim faaliyeti sırasında:** Gözlem Formu, Açık Uçlu Sorular, Boşluk Doldurma Maddeleri, Soru Cevap, Performans Değerlendirme
- **Eğitim öğretim faaliyeti sonrasında:** Akran Değerlendirme, Öz Değerlendirme, Kontrol Listesi, Dereceli Puanlama Anahtarı, Açık Uçlu Sorular, Kısa Cevaplı Sorular, Soru Cevap

Bununla birlikte araştırmada elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri öncesi, sırası ve sonrasında kullanmış oldukları araçlar değişmemekle birlikte araçlar içerisinde yer alan ölçütlerin, soruların öğrencilerin ilgi ve tutumları, konu, içerik ve kazanımlar ile öğrencinin seviyesi doğrultusunda değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunlara yönelik cevaplara bakıldığında bu sorunların genellikle öğrenci, ölçme araç gereçleri, çevre vb. kaynaklı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, eğitim öğretim faaliyetinin ve ölçme değerlendirme sürecinin tabi lideri olan öğretmenlerden kaynaklı sorunlara çok fazla rastlamadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dört temel dil becerisinin kazandırılmamış veya eksik kazandırılmış olmasının, öğrencinin dört temel dil beceriye sahip olamayışının bu becerilerin ölçme ve değerlendirilmesini zorlaştırdığını ifade etmişleridir.

Araştırmada sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirilmede karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin dil becerilerinin gelişmemiş veya çok az gelişmiş olmasının geldiği görülmektedir. Bununla birlikte ders sürelerinin, ders saati sayılarının yetersiz oluşu, kalabalık sınıf mevcutları, müfredatı yetiştirme kaygısı, sınıflarda uygulanabilen ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği de dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesini güçleştiren etmenlerdendir. Öğrencilerin Türkçeyi çok geç öğrenmesi ve programda önerilen ders kitaplarında yer alan mevcut ölçme değerlendirme araçlarının yetersiz olması da dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirilmede karşılaşılan sorunlardandır.

Araştırma kapsamında özellikle yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinin genel, süreç sonu yazılı sınavlarla yapılmasının öğrencinin yazma becerisini ortaya koyabilmesi açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin faaliyetlerin ayrı bir ders saatinde yürütülmesinin daha doğru ve sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlayacağı görüşündedirler. Ulaşılan bu sonuç ile Karadağ (2018)'in çalışmasında ulaştığı, yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini kâğıda dökcekleri ayrı bir ders saatinin verilmesi gerektiği sonucu benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri; LGS gibi merkezi sınavlarda dinleme, konuşma, yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik ölçme aracı veya soruların olmayışını, okuma becerisi kapsamındaki soruların ise sadece anlama ve yorumlamaya yönelik olmasını dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye gereken önemin verilmesinde büyük bir sorun oluşturduğu görüşündedirler. Türkçe öğretmenlerince, öğrenciyi tanımaya ve yerleştirmeye yönelik sınavlarla birlikte okullarda yapılan sınavlarda, sürecin sonunda yapılan genel değerlendirme ve kanaatlerin notlandırılmasında dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik yürütülen ölçme ve değerlendirme sürecinin ve sonucunun göz önünde bulundurulmaması da yine önemli bir sorun olarak görülmektedir. Karadağ (2018)'a göre sınavlarda verimliliği artırmak için, her beceriye dönük ayrı sınav yapılmalı, öğrencilerin anlayıp anlatmasına fırsat verecek nitelikte sınavlar kurgulanmalıdır. Yürütülecek ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bu sonuç ve tespitlerin değerlendirilerek düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.



#### **5.4. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLERE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yaşanan sorunların önüne geçebilecek, olası sorunları minimum seviyeye indirgeyecek çeşitli çözüm önerilerine ulaşılmıştır. Bu öneriler aşağıda gösterilmeye çalışılmaktadır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre becerilerinin kazanılmamış olması ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan en temel sorundur. Bu nedenle öğretmenler becerinin kazandırılmasına yönelik eğlenceli ve öğretici çalışmalar yürütmelidir.
2. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine istekli bir şekilde katılım sağlamaları adına ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenciye göre, öğrencinin ilgi ve seviyesi doğrultusunda tasarlanmalıdır.
3. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, sınavlarda dil bilgisine yönelik sorular azaltılarak dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik sorular artırılmalıdır.
4. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerin süreklilik arz etmelidir.
5. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bireysel farklılıklar ile bölgesel unsurlara göre planlanmalı ve uygulanmalıdır.
6. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütüldüğü kurum ve sınıflarda demokratik ortamlar oluşturulmalıdır.
7. Temel beceriler olan dört temel dil becerisini kazanmamış öğrencilerin bir üst kademeye geçişi engellenebilir.
8. Türkçe ders saatleri müfredat konuları, kazanımlar ve ölçme değerlendirme faaliyetleri göz önünde bulundurularak artırılabilir.
9. Sınıflardaki öğrenci mevcutları azaltılarak sayıca standartlaştırılmış sınıflar oluşturulabilir.
10. Ölçme ve değerlendirme süreci, bu süreçteki öğrenci performansı, imkanlar çerçevesinde, kayıt altına alınarak daha objektif ve sağlıklı bir ölçme değerlendirme faaliyeti yürütülebilir.
11. Ölçme ve değerlendirme sürecini kolaylaştırıcı çeşitli kurslar -diksiyon, yaratıcı yazma, etkili dinleme, hızlı okuma- verilebilir.

## 5.5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak yapılan bazı önerilere yer verilmektedir. Bu öneriler aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenler dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını birlikte kullanabilir.
- Öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitliliğini arttırabilir.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik eğitimler verilebilir.
- Temel dil becerilerinin gelişmesinde ölçme ve değerlendirme etkin rol oynamaktadır. Buna rağmen, bu konuda, alanda yapılmış olan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırmacılar dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi konusunda çalışmalar yapabilir.
- Öğretmenlerin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları araç ve yöntemlerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik oluşturulmuş olan yaklaşımlara uygun olarak ne derece uygulandığı araştırılabilir.
- Dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik ölçek çalışmaları yapılabilir.
- Türkçe öğretim programında yer alan anlama ve anlatma alanlarında yer alan becerilerin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin ayrı ayrı çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmanın kapsamı genişletilerek maksimum çeşitlilikte bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2018). Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/32, 246-261.
- Akyol, H. (2013). "Okuma" Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunkaya, H. (2017). "Konuşma ile İlgili Temel Kavramlar" Ahmet Akçay ve Sami Baskın (Ed.). Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi. (ss. 25-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2018). Okuma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, S. Çaylı, C. ve Göçer, A. (2017). Türkçe Eğitiminde Öğrenci Gelişim Durumunun Belirlenmesinde Süreç Temelli Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/28, 263-292.
- Atılğan, H. (2018) a. "Doğru Yanlış Testleri". Hakan Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (ss. 181-200). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2018) b. "Değerlendirme ve Not Verme". Hakan Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (ss. 315-362). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2018) a. "Kısa Yanıtlı Sınavlar". Hakan Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (ss. 167-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2018) b. "Çoktan Seçmeli Testler". Hakan Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 202-232). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bekar Kebapçı, Ç. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyhan, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473.

- Birgin, O. (2016). "Geçerlik ve Değerlendirme Standartları." Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demi (Çev. Ed.). Nitel Araştırma Yöntemleri/ Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (ss. 244-268). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Creswell, J. W. (2019). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. (Çev: Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/4, 186-204.
- Çınarcı, M. N. ve Kardaş, M. N. (2018). "Dil ve Edebiyat Eğitiminde Temel Disiplinler". Mehmet N. Kardaş ve Raşit Koç (Ed.), Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları. (ss 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2019). "Türkçe Öğretiminin Tarihçesi" Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları. (ss. 111-133). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ Pestil, A. Ve Güneş Özden, M. (2018). Ana Dilde Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme. *Journal Of Awareness*, 3, 556-570.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47/1, 103-124.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3/3, 135-151.
- Gelbal, S. Ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 135-145.
- Göçer, A. (2007). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları için Türkçe Öğretimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Göçer, A. (2015). "Yazma Çalışmalarını Değerlendirme" Murat Özbay (Ed.). Yazma Eğitimi. (ss. 199-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Göçer, A. ve Tabak, G. (2014). Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3/2, 250-272.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2019). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. (ss. 267-296). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşçi, S. ve Öztekin, Ö. (2015). “Nitel Verilerin Analizi.” Sellattin Turan (Çev. Ed.). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (SHARAN B. MERRIAM). (161-199). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kan, A. (2018). “Ödevler ve Projeler”. Hakan Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (ss. 234-258). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. ve Kaya, M. (2019). “Türkçe Öğretiminin Amacı ve Temel İlkeleri”. Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. (ss. 87-110). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kardaş, M. N. ve Kaya, M. (2019) a. “Türkçe Dersi Öğretim Programları”. Mehmet Nuri Akçay A. ve Mehmet Nuri Kardaş. (Ed.). *Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları 4*. (ss. 91-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kardaş, M. N. ve Kaya, M. (2019) b. “Türkçe Dersi Öğretim Programları” Mehmet Nuri Akçay A. ve Mehmet Nuri Kardaş. (Ed.). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (ss.119-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, B. F. (2018). Yazma Becerisini Ölçmek İçin Ayrılan Sınav Süresinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 20-38.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Öz yeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/1, 113- 140.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Türkiye Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/2, 1172-1189.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/19, 56-79.

- Keray Dinçel, B. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırımlı, B. ve Yiğit, F. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*. 9/3, 1621-1639.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1 – 5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
- Merrıam, S. B. (2018). Nitel Araştırma. (Çev: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri: 2 Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, O. (2019). “Türkçe Öğrenme ve Öğretmenin Anlamı ve Önemi” Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları. (ss. 59-82). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Studies*, 7/2. 927-937.
- Sevim, O. (2019). “Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri” Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları. (ss.153-169). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6-12, s.90-122.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 81-94.
- Vargelen Akcin, H. (2019). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Kenan Bulut ve Mehmet Nuri Kardeş (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. (ss. 267-304). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Varışoğlu, B. (2017). “Konuşma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme” Ahmet Akçay ve Sami Baskın (Ed.). *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi*. (ss. 437-443). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4/1, 259-279.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17

## **EKLER**

### **Ek 1: Araştırmada Kullanılan Görüşme Kılavuzu**

#### **TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ ALMAK AMACIYLA HAZIRLANMIŞ GÖRÜŞME SORULARI**

Merhaba saygıdeğer öğretmenim, ben Esra Gürlek. Adıyaman Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütüyorum ve bu doğrultuda Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapıyorum. Görüşmelerde sürece kılavuzluk etmesi ve görüşmenin amacından sapmaması adına birtakım sorular -Türkçe öğretmenlerinin kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve tekniklere, ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlara ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin varsa önerilerine yönelik- hazırlanıldı. Bu kılavuz sorulardan hareketle sizinle de uygun görürseniz bir görüşme yapmak istiyorum. Bir görüşme, katılımcının cevaplarının niceliğine ve niteliğine göre değişmekle birlikte, ortalama 40-45 dakika sürmektedir. Görüşme boyunca ilgili cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmekte, görüşme sonrasında ise bu kayıttan hareketle görüşmenin içeriği word dosyasına aktarılmaktadır. Araştırma raporunda; kişisel herhangi bir bilgi kesinlikle paylaşılmamakta, alınmış olan ilgili cevaplar kodlar ve temalar ile yorumlanarak sunulmaktadır. Alınmış olan ses kayıtları ise sadece daha sağlıklı ve nesnel bir yorumlama yapabilmek amacıyla tarafımda kullanılmakta, hiçbir şekilde herhangi bir yerde paylaşılmamaktadır.

Kıymetli vaktinizi ayırarak vereceğiniz samimi cevaplar çalışmanın amacına ulaşmasında büyük önem taşımaktadır.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkür ederim, izniniz ve onayınızla görüşmeyi başlatıyorum.

**Adınız Soyadınız?**

**Cinsiyetiniz?**

**Yaşınız?**

**Mezun Olduğunuz Lisans Türü?**



**Eğitim Düzeyiniz?**

**Meslekteki çalışma yılınız?**

**Eğitim Öğretim faaliyetlerini sürdürdüğünüz il?**

**Derslerine yürüttüğünüz öğretim kademesi?**

## **SORULAR**

1. Ölçme ve değerlendirme hakkında bilgi verir misiniz?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - 2.1. Sizce programda dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılması için sunulmuş araç, yöntem ve teknikler yeterli ve etkin mi, bu araç, yöntem ve teknikler uygulanabilir buluyor musunuz?
3. Sizce bir öğretmen dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesini yapabilmesi için ne tür bilgi ve becerilere sahip olmalıdır?
4. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını, yöntem-teknikleri kullanıyorsunuz?
  - 4.1. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz herhangi bir ölçek, ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?
  - 4.2. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?
  - 4.3. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
  - 4.4. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?
5. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?

**5.1.** Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?

**5.2.** Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?

**5.3.** Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

**5.4.** Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?

**6.** Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını, yöntem-tekniklerini kullanıyorsunuz?

**6.1.** Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?

**6.2.** Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi yöntem teknik ve ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?

**6.3.** Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

**6.4.** Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?

**7.** Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını, yöntem-tekniklerini kullanıyorsunuz?

**7.1.** Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?

**7.2.** Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme yöntem teknik ve araçları yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?

**7.3.** Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

7.4. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?

**Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı?**

## **Ek 2: Örnek Görüşme Metni**

### **TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİ ALMAK AMACIYLA HAZIRLANMIŞ GÖRÜŞME SORULARI**

**Cinsiyetiniz?** Erkek

**Yaşınız?** 30

**Mezun Olduğunuz Lisans Türü?** Türkçe Öğretimi

**Eğitim Düzeyiniz?** Lisans

**Meslekteki çalışma yılınız?** 1

**Eğitim Öğretim faaliyetlerini sürdürdüğünüz il?** Diyarbakır

**Derslerine yürüttüğünüz öğretim kademesi?** 5, 6,7. Sınıf

### **SORULAR**

#### **1. Ölçme ve değerlendirme hakkında bilgi verir misiniz?**

Ölçme ve değerlendirme eğitim kademesinde, herhangi bir kurumda öğrenci özelliğini ölçmek veya bir yere almak için yahut öğrencinin performansını ölçmek için bir nevi değerlendirmektir. Daha teorik bir tanımlama yapacak olursa herhangi bir değişkenin sayı veya sembollerle, sadece sayı olarak düşünmemek lazım onu sembollerle de beş duyu organı ile de ölçebiliriz. Ölçmenin en genel tanımı bu şekilde ifade edebiliriz. Eğitim ve öğretimde ise ölçmeyi öğrenciler için yaparız. Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için özellikle öğrencinin bireysel özelliklerinin tanınması lazım ve ona göre bir ölçme değerlendirme yapılmalı. Öğrencinin sadece bilme değil bilişsel özelliklerini, duygusal özellikleri psikomotor özelliklerini de ölçmek için ölçme değerlendirme yaparız. Geleneksel bir ölçme değerlendirme değil daha çok tamamlayıcı çağdaş bir ölçme değerlendirme yapılması gerekiyor diye düşünüyorum eğitim öğretim hayatında.

## **2. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre ölçme ve değerlendirme daha çok doğrusal değildi sarmal yönde. Daha çok tematik bir ölçme değerlendirme anlayışı bizim programımız da hâkim. Öğrenciyi ölçerken tek düze bilinen ölçme değerlendirme araçları ile değil de daha çok performansa yönelik öğrenciyi bir bütün halinde ölçmeye yönelik ölçme araçlarını yer verilmiş programda. Maalesef biz öğretmenler olarak bu konuda çok fazla dikkat edemiyoruz ama öğrenciyi iyi tanıyabilmek için çok yönlü değerlendirmek lazım diye düşünüyorum. Bizim programımızda da üç tür değerlendirme yöntemi vardır: Öğretim öncesinde tanımaya yönelik ölçme ve değerlendirme bilgileri öğrendikten sonra onların eksiklerini ölçmek için izleme ve biçimlendirme ölçme değerlendirme bu bilgileri tamamen öğrendikten sonra Öğretim sonunda ise sonuç değerlendirme yapılır. Bizim programımızda da bunlar yer alıyor. Programımızda süreç ve performans ölçme ve değerlendirmenin birlikte yürütülmesi öngörülüyor. Son olarak daha tematik ve çok amaçlı, çağdaş ölçme ve değerlendirme yer alıyor bizim programımız diyebilirim.

### **2.1. Sizce programda dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sunulmuş araç, yöntem ve teknikler yeterli ve etkin mi, bu araç, yöntem ve teknikler uygulanabilir buluyor musunuz?**

Ben öğrencilerimi bizim bildiğimiz klasik açık uçlu sınavlarla değil ölçmeye yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunurken çeşitli etkenlerden yararlandığım da öğrencilerin bu süreci katılımları da artıyor. Bizim programımızda bu doğrultuda çok güzel ölçme değerlendirme araçları var: öğrenci seçkin dosyaları performans ölçme araçları vb. Biz bunları öğrencilerin ölçme değerlendirilmesi faaliyetlerinde kullanmaya çalışıyoruz. Ama bu sadece ders süresi içerisinde okul ortamında uygulanabiliyor. Ayrıca yer alan bu performansa yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının birebir, bireysel uygulanması zor oluyor ancak grup halinde uygulanabilir. Öz değerlendirme grup değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının bu şekilde sınıf içerisinde uygulanması öğrenciler için de örnek teşkil ediyor. Böylelikle arkadaşını gören bir öğrenci kendini değerlendirmeye, akran değerlendirmesi yapmaya yöneliyor. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını genel olarak yeterli buluyorum ancak bunların tamamının uygulanabilirliğini, pratiğe dökülmesini yeterli bulmuyorum.

**3. Sizce bir öğretmen dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin hangi yeterliliklere -bilgi ve becerilere- sahip olmalıdır?**

Bizim programımızda da yer alan belli yetkinlikler ve beceriler var zaten. Ben de bir öğretmen de olması gereken yetkinliklerin, anadilinde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme becerisi, girişimcilik, matematiksel yetkinlik ve teknolojiyi kullanma gücü vb. olduğunu düşünüyorum.

**4. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?**

Daha çok hocam gözlem formu, kontrol listesi -bunların doğudan öğrenci ile yüz yüze yapılan çağdaş ölçme araçları olduğunu düşündüğüm için- sonrasında rubricler, dereceli ölçme araçlarını kullanıyorum.

**4.1. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?**

Genellikle var olan ölçme araçlarını biraz daha eğlenceli hâle getirmek için çeşitli etkinlikler yaparım. Yapmış olduğum etkinliğin bir ölçme aracı olmasını sağlarım aslında. Yapacağın etkinlik sırasında öğrenciler hem eğlenerek öğrenir hem de öğrencinin sürede ve ölçme ve değerlendirme si yapılır.

**4.2. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?**

Öğrenci özelliğine birazcık dikkat ediyorum. Derse katılmayan öğrenciler için ders eğlenceli hâle geçiriyorum. Bu da öğrencilerde bir heyecanın bir istek dediğin oluşmasını sağlıyor derse katılım arttığı için ölçme ve değerlendirmede daha kolay oluyor sınıfa olan hâkim eğitimde artmış oluyor. Bu doğrultuda çağdaş ölçme araçlarının çok çok önemli olduğunu düşünüyorum. Dinleme öncesinde öğrenciyi tanımak için onların ön koşul becerilerini bilgilerini ölçmek için değerlendirmeler yürütüyorum. Süreç içerisinde de bir eksiklik varsa öğrencinin bu eksikleri tespit etmek ve kapatmak için çeşitli etkinlikler yapıyorum izleme biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirme araçları kullanıyorum.

Sonuç değerlendirmede ise öğrencinin performansına bağlı, başarısına bağlı çeşitli notlar alır daha çok klasik ölçme araçlarından yararlanırım. Bununla birlikte yine çağdaş ölçme araçlarından da yararlanıyorum mesela rol oynama yaratıcı drama uygulamaları yaparak beceriyi yansıtm oranlarının gözlemleyerek ölçme ve değerlendirme yapıyorum.

#### **4.3. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?**

Karşılaştığımız sorunların temelinde bireyin dinlemeyi bir eğlenme aracı olarak görmesi oluyor. Dinleme becerisi bir etkinliğe dayalı olduğu için öğrenci bu becerinin önemini kavrayamıyor öğrenci sadece oyun ve eğlenceye yönelik bir araç gibi görüyor.

#### **4.4. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?**

Öğrencilerin başarılarını ölçeceğim için bu doğrultu kullanacağım için dinleme öncesinde bunlarla ilgili sözlü uyarılar yapıyorum, yönergeler veriyorum öğrencinin katılmasını sağlayarak ön bilgilendirme yaparak sonuçlarını haberdar ederek çıkabilecek sorunların önüne geçmeye çalışıyorum. Bunları önerebilirim.

#### **5. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?**

Daha çok çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorum genellikle dinleme becerisinde kullandığım araç ve gereçlerin benzerlerini kullanıyorum. Gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi gibi. Akranın da yorum yapabileceği akran değerlendirme yararlanıyorum yine. Bu doğrultuda öğrencinin kendini değerlendirmesini istiyorum ve öz değerlendirme yaptırıyorum. Kısacası öz ve akran değerlendirme yapmaya çalışıyorum

#### **5.1. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?**

Daha önce de ifade ettiğim gibi sınıfın durumuna göre öğrencinin özelliğine göre etkinliğe dayalı ölçme araçları oluşturuyoruz. Sınıfın disiplinini bozmadan oluşturduğum bu ölçme aracını veya formu uygulamaya çalışıyorum.

**5.2. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?**

Konuşma öncesinde öğrencinin kendini tanıtmalarını istiyorum. Bu doğrultuda hazır buluştuklarını ölçmeye çalışıyorum. Programa yönelik temaya yönelik hedeflerin bilgi ve becerilerini ne oranda edileceğini tespit ediyorum. Bir amaç oluşturuyorum öğrencilerin geçmiş değerlendirmelerine yönelik performanslarına yönelik ürün dosyalarına, varsa videolarına bakıyorum. Bu doğrultuda bende ürün dosyası kullanıyorum. Çeteleme aracı kullanıyorum. Öğrencinin geçmişte yapmış olduğu çeteleme araçlarında kontrol ediyorum. Öğretim sırasında da öğrencinin öğretmene verdiği geri bildirimlere sözelden dönütlere bakıyorum. Yani bir yerde soru cevaplar üzerinden ilerliyorum. Sonrasında öğrencinin benden dinle kullanmasına sözü etkili kullanmasına bakıyorum bunları dan gözlem araçları ile gözlem formları ile ölçebiliyorum.

**5.3. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

Bölgesel olarak telaffuz problemleri ile karşılaşıyoruz. Ağız yapısındaki problemler ve o becerinin ölçme ve değerlendirmesini de zorlaştırıyor. Bu doğrultuda ölçme değerlendirmelerimiz objektif olmuyor daha çok sübjektif değerlendirme yapıyoruz.

**5.4. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?**

Öğrencileri arkadaşları soyutlamayarak onlara çeşitli görevler vererek arkadaşlarıyla bir arada bulundurarak onları derse katarak ifade etmiş olduğu sorunların üstesinden gelmeye çalışıyorum. Etkinliklere katılan öğrencinin özgüvenleri yerine geliyor. Konuşma becerisine sahip olamayan öğrencilere doğrudan bir etkinlik bir konuşma metni ya da okuma metni vererek ana problemi ortadan kaldırmaya çalışıyorum. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmenin de kolay geçeceğim düşünüyorum.

**6. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?**



Sesli ve sessiz okumalar yapıyoruz okuma becerilerinin kazandırılmasında. Bu becerinin ölçme değerlendirilmesine de sadece sözel olarak değil zihindeki bilgi birikimi de ölçme değerlendirme yönelik etkinlikler yürütüyoruz. Daha çok geleneksel ölçme araçlarından yararlanıyorum Çağdaş ölçme araçları da kullanılabilir ama okuma etkinliklerine genellikle geleneksel olan araçları tercih ediyorum. Yani çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa cevaplar sorular; doğru-yanlış testleri gibi tanılayıcı dallanmış ağaç gibi araçlardan yararlanıyorum. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin bu araçlardan hareketli ölçmeye çalışıyorum

**6.1. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?**

Gözlem formları oluştururum gözlemlerimi öğrencileri gözlem sonuçlarını çeteleme araçları ile veya konularla desteklerim. Okuma öğrenci sırasında dudaklarını kıpırdatıyor mu gözlerini tek bir noktada mı bırakıyor yoksa okuma sırasında sıçramalar yapıyor mu göz bunları gözlemlerim ve notlar alırım.

**6.2. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme araçları okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi yöntem teknik ve ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?**

Okul öncesinde daha çok sessiz okuma ile ilgili etkinlikler yürütüyorum okuma sırasında sesli okuma yapıyorum. Öğrencinin süreci takip edip etmediğini anlamak için yer yer durdurup rastgele farklı bir öğrenci devam ettiriyorum bu etkinliği okuma sırasında daha çok öğrencinin performansını ölçüyorum. Öğrenciye bir proje ödevi vermeye gayret ederim okuma becerisini ölçme ve değerlendirmek için. Bu proje ödevlerini açıkçası diğer beceri alanlarda da kullanmaya gayret ediyorum.

**6.3. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

Dikkat eksikliği, öğrenci odaklanması gibi daha çok öğrenci kaynaklı sorunlarla karşılaşıyorum. Sesli okumanın ölçme değerlendirmesinde o ağız yapısı ya da çocuğun aile yapısı ya da çevre ile ilgili sorunlarla da karşılaşıyorum. Öğrencinin kendi halinde

yaşamış olduğu iletişimsizlik okuma becerisini ve okuma becerisini ölçme değerlendirmesinde etkileniyor. Bu ciddiye alınacak bir sorun aslında. Bir de dil farklılıkları olduğu için çocuğun anadili farklı olduğu için okulda kullanılan dilin evde kullanılmaması çocukta özgüven eksikliğine neden oluyor ve becerinin gelişmesine de engel oluyor. Yani çocuğun sahip olduğu beceri yansıma noktasında problem oluşturduğu için ölçme ve değerlendirmenin de objektif olmadığını ifade edebilirim. Farklı etmenler ölçme değerlendirmenin içine girdiği için ölçme değerlendirmede objektif olamıyor. Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarımızın en büyük problemleri birazda sübjektif olmaları. Aslında öğrenci çok yönlü ölçebiliyoruz ama dış etkenleri göz önünde bulunduramıyoruz en büyük problemlerden biri de bu oluyor.

#### **6.4. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?**

Yok.

#### **7. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?**

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorum. Doğrudan bir konu verip o konu ile ilgili bir yazma çalışmaları yapmalarını istemiyorum, onların bu süreçte neler yaşadıklarını gözlemlemeye çalışıyorum. Buna göre değerlendirmeler yapıyorum. Ben güdümlü yapılandırılmış çalışmalardan ziyade daha serbest çalışmaları yaptırmaya çalışıyorum yazma becerisinde. Yazma becerisi diğer becerilerine oranla daha fazla önem istiyor. Yani tabii hepsini bir bütün olarak ölçmek gerekiyor ama yazma becerisi birazcık da öğrencinin korktuğu bir beceri. O yüzden bu konuda öğrencileri sınırlandırmıyorum. Öğrencinin gelişimini, ürünlerini kendi kontrolümde değerlendirmeye çalışıyorum.

#### **7.1. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin kendiniz bir ölçme aracı veya formu oluşturuyor musunuz? Oluşturuyor iseniz nelere dikkat ediyorsunuz?**

Tam bir rubric şeklinde olmasa da öğrencinin performansını bakıp onu değerlendireceğim bir form, gözlem formu, derecelendirme formu oluşturuyorum. 1'den 4'e kadar performansına numaraları vererek değerlendirmeye çalışıyorum.

**7.2. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız ölçme yöntem teknik ve araçları yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklılık gösteriyor mu? Hangi basamakta hangi ölçme aracını daha sık tercih ediyorsunuz?**

Kesinlikle öğrencileri kötülemek için yazma öncesinde onlara sınırlandırmadan, istedikleri bir konuda bir etkinlik yapmaya yönlendiriyorum. Öğrencilerin hazır bulduklarını ölçmek için kelime ilişkilendirme tekniğinden yararlanıyorum. Bir kelimeyi veriyorum öğrencide o kelime neyi çağrıştırıyor, bunlarla ilgili kendi nasıl ifade edebiliyor, kelime hazinesi ne ölçüdedir bunları oluşmaya çalışıyorum. Bunu yaparken daha çok beyin fırtınası yapar, tahtaya yazdığım kelimelerin öğrencileri nasıl çağrışımlar uyandırdığını bulurum. Bunlara yönelik yazma çalışması ve ölçme değerlendirmeler yaparım. Bu noktada kavram haritaları ve zihin haritaları ile ölçme ve değerlendirmeler yaparım. Yazma sırasında ise öğrencinin öncelikle serbest yazma çalışmasını yürütmesini sağlıyorum sonrasında doğrudan yazım ve noktalama ya değil de biraz daha süreci nasıl yürüdüğüne bakıyorum öğrencinin. Yazma sonrasında değilse kontrollü yazma gözlem formlarından yararlanıyorum

**7.3. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

Daha çok imla ve yazım hatalarında problemler oluşuyor. Kalabalık sınıflar hem disiplin sorununu hem de süre sorununu ortaya çıkarıyor. Geleneksel ölçme araçları bu noktada yetersiz kalıyor ama çağdaş ölçme araçlarını kullandığında da süre yetersiz oluyor. Öğrencilerinin performansını yeterince sergile yemediklerini görüyorum. Doğru objektif ölçme değerlendirme yapılmamış oluyor.

**7.4. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin önerileriniz var mıdır?**

Ders içerisinde bütün bir disiplin içerisinde ilerlenmeli. Bu uygulamalar bir defaya mahsus değildir süreklilik arz ederek gerçekleştirilmeli. Bu uygulamaları içselleştirerek yapmak lazım, öğrencileri de bu duruma alıştırmamız gerekiyor. Yoksa hem disiplin hem de bu süre ile ilgili problemler açığa çıkabilir devam edebilir

**Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı? Teşekkür ediyorum.**

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Esra Gürlek
<b>Uyruğu</b>	T.C.
<b>Doğum tarihi ve yeri</b>	1992-Elbistan/Kahramanmaraş
<b>E-Posta</b>	-

<b>Eğitim Derecesi</b>	<b>Okul/Program</b>	<b>Mezuniyet Yılı</b>
<b>Lise</b>	Elbistan Lisesi	2011
<b>Üniversite</b>	Erciyes Üniversitesi	2015
<b>Yüksek Lisans</b>	Adıyaman Üniversitesi	-

<b>İş Deneyimi, Yıl</b>	<b>Çalıştığı Yer</b>	<b>Görev</b>
2016-2017	Hatice İsmet Şeftalicioğlu Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni
2017-2021	Kılıçören İmam Hatip Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni