

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ
(ŞANLIURFA İL ÖRNEĞİ)

İhsan ER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2023



©2023- İhsan ER

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ
(ŞANLIURFA İL ÖRNEĞİ)

EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' ATTITUDES
TOWARDS ASSESSMENT AND EVALUATION
(SANLIURFA PROVINCIAL EXAMPLE)

Hazırlayan

İhsan ER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

KIRŞEHİR-2023

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi, İhsan ER tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması 13/04/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Remzi CAN

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

13/04/2023

İhsan ER

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

(ŞANLIURFA İL ÖRNEĞİ)

Hazırlayan: İhsan ER

Danışman: Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

2023-(XIX+88)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

Doç. Dr. Remzi CAN

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Nicel ve nitel bir özellik taşıyan, karma desenin kullanıldığı bu araştırma; Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program, yılda okunulan kitap sayısı ve okutulan sınıf mevcudu değişkenleri açısından ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları incelenmiş ve elde edilen bulguların nitel sonuçlarla örtüşme düzeylerine bakılmıştır; sonuçta şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birinci alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının genel düzeyi incelenmiş ve katılıyorum düzeyinde olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

İkinci alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmalar gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuçta, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Dördüncü alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) olup olmadığı saptanmıştır. Sonuçta, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli, anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Beşinci alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında mezun olunan program yönünden anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınıanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında mezun olunan program değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Altıncı alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında okutulan sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma neticesinde okutulan sınıf mevcudu ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yedinci alt problem ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri sayısallaştırılmış, sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, Eğitim, Ölçme, Tutum, Türkçe Öğretmenleri



ABSTRACT

EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ASSESSMENT AND EVALUATION

(SANLIURFA PROVINCIAL EXAMPLE)

Prepared by: İhsan ER

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN

2023-(XIX+88)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Turkish Language and Social Sciences Teaching

Subdivision of Turkish Language Teaching

Jury

Assoc. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN

Assoc. Prof. Dr. Remzi CAN

Assist. Prof. Dr. Murat YİĞİT

This study, which has a quantitative and qualitative character, uses a mixed design; it consists of five main sections: Introduction, Conceptual/Theoretical Explanations, Method, Results, Conclusion, and Discussion. In this study, Turkish teachers' attitudes towards measurement and evaluation were examined in terms of gender, class size, the program graduated, the number of books read, and class size taught, and the level of overlap of the findings with the qualitative results was examined; as a result, the following findings were reached:

With the first sub-problem, the general level of Turkish teachers' attitudes towards assessment and evaluation was examined and it was determined that they had a positive attitude at the level of I agree.

With the second sub-problem, it was examined whether there were significant differences between the scores of Turkish teachers' attitudes towards measurement and evaluation in terms of gender variables. As a result of the research, it was determined that there were no significant differences between the scores of Turkish teachers' attitudes toward assessment and evaluation in terms of gender variables.

With the third sub-problem, it was investigated whether Turkish teachers' attitude scores towards measurement and evaluation show significant differences according to the variable of professional seniority. As a result, it was determined that there were significant differences between the attitudes of Turkish teachers towards assessment and evaluation in terms of the professional seniority variable.

With the fourth sub-problem, it was tested whether there was a significant correlation (correlation) between Turkish teachers' attitude scores towards assessment and evaluation and their reading habits. As a result, a positive, low-level significant relationship was found between Turkish teachers' attitudes towards measurement and evaluation and their reading habits.

It was investigated whether there is a significant difference between the fifth sub-problem and the scores of Turkish teachers' attitudes towards assessment and evaluation in terms of the program graduated. As a result of the research, it was determined that there is a significant difference between the scores of Turkish teachers' attitudes towards assessment and evaluation in terms of the graduated program variable.

It was investigated whether there is a significant difference between the sixth sub-problem and the scores of Turkish teachers' attitudes towards assessment and evaluation in terms of the number of classes taught. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference between the class size taught and the attitude scores of Turkish teachers toward assessment and evaluation.

With the seventh sub-problem, the opinions of Turkish teachers about measurement, and evaluation were taken. The opinions of Turkish teachers were digitized, and the results were presented in tables.

Key Words: Assessment, Evaluation, Education, Attitude, Turkish Teachers



ÖN SÖZ

Eğitimde hedeflere ulaşma derecesi, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının belirlenmesi ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Ölçme ve değerlendirme ile öğretmenler; eğitim ve öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini, süreç içerisinde öğrenme eksikliklerini, sonuçta bilgi düzeylerini tespit ederler. Ölçme ve değerlendirme etkinliği ile öğrenme süreci ve sonucunda belirlenen öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin yürütücüsü öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeyi, tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyet, mesleki kıdem, yılda okunan kitap sayısı, mezun olunan program ve okutulan sınıf mevcudu değişkenleri bakımından incelenmiştir. “Türkçe öğretmenlerinin çeşitli değişkenler bakımından ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının düzeyi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesidir. Yapılan çalışmada nicel ve nitel desenin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında Şanlıurfa il merkezi, ilçe merkezleri ve köylerde görev yapan 315 Türkçe öğretmenine “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise 17 Türkçe öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal kavramsal çerçeve ile yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlarına, beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmamın başladığı ilk günden son güne kadar beni yönlendiren, bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Zeynel HAYRAN’a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez yazım sürecinde bana destek olan değerli hocam Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ’e, görüş ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Remzi CAN ve Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu günlere gelmemi sağlayan anneme ve babama; bu süreçte benden desteklerini esirgemeyen kız kardeşim Şeyma’ya ve tez yazım sürecinde zaman zaman ihmal etmek zorunda

kaldığım kıymetli eşim Şeyma'ya şükranlarımı sunuyorum. Biricik oğlum Mehmet Akif'e bu çalışmamı ithaf ediyorum.

Kırşehir- 2023

İhsan ER



İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar/ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. ÖLÇME.....	6
2.1.1. Doğrudan Ölçme.....	6
2.1.2. Dolaylı Ölçme.....	6
2.1.3. Türetilmiş Ölçme.....	7
2.2. ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNDE İSTENDİK ÖZELLİKLER.....	7
2.2.1. Güvenirlik.....	7

2.2.2.	Geçerlik.....	7
2.2.2.1.	Kapsam Geçerliği.....	7
2.2.2.2.	Yapı Geçerliği.....	8
2.2.2.3.	Ölçüt Geçerliği.....	8
2.2.2.4.	Görünüş Geçerliği.....	8
2.2.3.	Kullanışlık.....	8
2.3.	DEĞERLENDİRME.....	9
2.4.	TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	10
2.5.	DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	12
2.5.1.	Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi.....	12
2.5.2.	Dinleme/İzleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi.....	13
2.5.3.	Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi.....	14
2.5.4.	Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi.....	15
2.6.	TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI	16
2.6.1.	Geleneksel Ölçme Araçları.....	16
2.6.1.1.	Yazılı Yoklamalar.....	16
2.6.1.2.	Kısa Cevaplı Testler.....	17
2.6.1.3.	Çoktan Seçmeli Sorular.....	17
2.6.1.4.	Doğru - Yanlış Sorular.....	18
2.6.1.5.	Eşleştirme Maddeleri.....	18
2.6.1.6.	Boşluk Doldurma.....	18
2.6.2.	Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları.....	19
2.6.2.1.	Performans Değerlendirme.....	20
2.6.2.2.	Proje.....	20

2.6.2.3.	Portfolyo.....	21
2.6.2.4.	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	22
2.6.2.5.	Kelime İlişkilendirme Testi.....	22
2.6.2.6.	Gözlem Tekniği.....	22
2.6.2.7.	Kavram Haritası.....	22
2.6.2.8.	Görüşme Tekniği.....	23
2.6.2.9.	Öz Değerlendirme.....	23
2.6.2.10.	Akran Değerlendirme.....	24
2.6.2.11.	Grup Değerlendirme.....	24
2.6.2.12.	Kontrol Listesi.....	24
2.6.2.13.	Dereceli Puanlama Anahtarı.....	25
2.6.2.14.	Anekdöt Kaydı.....	25
2.6.2.15.	Drama.....	26
2.7.	KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
2.7.1.	Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	26
2.7.2.	Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	29
BÖLÜM III.....		31
3. YÖNTEM.....		31
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ/MODELİ.....		31
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ARAŞTIRMA GRUBU.....		32
3.2.1.	Çalışma Evreni Özellikleri.....	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....		33
3.3.1.	Çalışmanın Nicel Boyutunun Veri Toplama Aracı.....	33
3.3.1.1.	Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği.....	33

3.3.1.2.	Kişisel Bilgi Formu.....	33
3.3.1.3.	Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi	33
3.3.1.4.	Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi.....	34
3.3.2.	Çalışmanın Nitel Boyutunun Veri Toplama Aracı.....	37
3.4.	VERİLERİN ANALİZİ	37
3.4.1.	Nitel Veri Analizi.....	37
3.4.1.1.	Nitel Veri Toplama İşlem Basamakları.....	38
3.4.2.	Nitel Veri Analizi.....	38
BÖLÜM IV	40
4.	BULGULAR	40
4.1.	NİCEL BULGULAR	40
4.1.1.	Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular.....	40
4.1.2.	İkinci Alt Probleme İlgili Bulgular.....	40
4.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlgili Bulgular.....	42
4.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlgili Bulgular.....	45
4.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlgili Bulgular.....	47
4.1.6.	Altıncı Alt Probleme İlgili Bulgular.....	50
4.2.	NİTEL BULGULAR	54
4.2.1	Yedinci Alt Probleme İlgili Bulgular.....	56
BÖLÜM V	64
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1.	SONUÇ, TARTIŞMA	64
5.1.1.	Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	64
5.1.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	64

5.1.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	64
5.1.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	65
5.1.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	66
5.1.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	66
5.1.1.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.1.2.	Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	68
5.2.	ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA.....		73
EKLER.....		80
EK 1.	ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ.....	81
EK 2.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	82
EK 3.	YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	84
EK 4.	ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	85
EK 5.	MEBÖLÇEK UYGULAMA İZİN BELGESİ.....	87
EK 6.	ÖZGEÇMİŞ.....	88

TABLolar/ŞEKİLLER LİSTESİ	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.3.1. Değerlendirme Süreci.....	10
Şekil 2.4.1. Yapılandırmacı Eğitim Sistemiyle Birlikte Çoklu Değerlendirme Sistemi.....	12
Şekil 2.6.1. Ölçme Araçları.....	16
Şekil 3.3.1.4.1. Ölçek DFA Ekran Görüntüsü.....	36
Tablo 3.2.1.1. Çalışma Evreni Öğretmen Sayıları.....	32
Tablo 3.3.1. Örneklem Büyüklüğü.....	34
Tablo 3.4.1.1. Normallik Testi.....	37
Tablo 4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Puan Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	40
Tablo 4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	41
Tablo 4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Bakımından Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	43
Tablo 4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon.....	45
Tablo 4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	47
Tablo 4.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	51
Tablo 4.2.1. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı.....	54
Tablo 4.2.2. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Program Dağılımı.....	54
Tablo 4.2.3. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Dağılımı.....	55
Tablo 4.2.4. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu Dağılımı.....	55
Tablo 4.2.5. Temel Kavramlar Kategorisine Yönelik Bulgular.....	56

Tablo 4.2.6. Ölçme Aracı Hazırlama Kategorisine Yönelik Bulgular.....	58
Tablo4.2.7. Alternatif Ölçme Araçları Kategorisine Yönelik Bulgular.....	60
Tablo 4.2.8. Uygulama Kategorisine Yönelik Bulgular.....	62



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin değeri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Örnekleme oluşturan katılımcı sayısı
N	: Alt örnekleme katılımcı sayısı
P	: Anlamlılık katsayısı
SD	: Standard sapma
sd/df	: Serbestlik derecesi
U	: Mann-Whitney test değeri
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
F	: Frekans/Sıklık
%	: Yüzdeler

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim, Ertürk'ün (2013) ifadesiyle insanın düşünce ve davranışlarında “kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik” değişim gerçekleştirme sürecidir. “Öğretim sınırlı bir alanda, eğitime göre daha plânlı, daha düzenli, daha belirgin zaman ve mekânlı davranış değişikliklerini açıklayan bir kavramdır. Öğretim daha çok okullarda yapılan plânlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır” (Dirik, 2015:5). Eğitim ve öğretim hizmetinin sunulduğu okullar kişilere zengin bir öğrenme yaşantısı sağlamaktadır. Öğrenciler, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin olduğu çevrede çeşitli araç ve gereçlerle etkileşimde bulunmakta, hedefler doğrultusunda değişim sürecinden geçmektedirler. Özet olarak öğretim de bir davranış değiştirme sürecidir. Eğitim ve öğretim karşılaştırıldığında eğitimin kapsamlı oluşuna karşın, öğretimin eğitime kıyasla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda bir ürün ortaya çıkması veya davranış değişikliği meydana gelmesi beklenir. Bu beklentinin gerçekleşme derecesi ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme olmadan bir eğitim süreci düşünülemez. “Ölçme niteliklerin sayısı ve sembollerle eşlenmesidir” (Turgut ve Baykul, 2019: 100). “Değerlendirme ise ölçme sonuçları hakkında değer ve yargıya varma sürecidir. Öğretimin olduğu her dönemde kuşkusuz ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuş; öğretmen görüşleri, sınavlar, portfolyolar ve daha pek çok araçla öğrenci başarısı ortaya konulmaya çalışılmıştır” (Başol, 2019:3). Ölçme ve değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin tamamında karşımıza çıkar. Ölçme ve değerlendirmeye eğitim ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar başvurulur. Burada temel amaç öğrenci ve öğretmene geri dönüt vermektir. Geri dönütler sayesinde öğrencilerin eksik öğrenmeleri belirlenip giderilmeye çalışılır. “Etkin bir eğitim ortamı oluşturmak ve istenilen hedeflere ulaşmak; kusursuz bir ölçme, yeterli ve etkili bir değerlendirme yapmakla mümkündür” (Göçer, 2018: 4). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde hedeflerimize ulaşıp ulaşmadığımızı ölçme ve değerlendirme ile sınavabiliriz.

Kuşkusuz eğitim ve öğretim etkinliklerinin olduğu her öğrenme alanında ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Ancak son yıllarda ölçme ve değerlendirmenin önemi daha sık vurgulanmaya başlanmıştır. “Bir eğitim programının işlevselliğinin saptanmasında, eğitim yöntem ve stratejilerinin etkililik düzeylerinin belirlenmesinde, öğrenci başarısının, öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesinde ölçme ve

değerlendirmeden yararlanılmaktadır” (Güler ve Gelbal, 2010:993). Eğitimin başında, süreçte ve sonunda ölçme ve değerlendirmeye gerek duyulmaktadır.

Türkçe dersi öğrencilerin ana dilimizi doğru kullanmalarını amaçlamaktadır. Türkçe dersi ile anlama ve anlatma becerileri gelişen öğrenciler diğer derslerde de başarılı olurlar. Bundan hareketle, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayı kullanma düzeyleri bütün dersler için de önemlidir. Bu sebeple Türkçe dersleri kapsamında ölçme ve değerlendirmeye verilen önem daha da artmaktadır. Bu durum Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin daha özenli yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmiş ve yeni öğretim programları yayımlanmıştır. Öğretim programları yıllar içerisinde eğitim felsefesi, bireyin gereksinimleri, toplumun beklentileri vb. doğrultusunda yenilenmiştir. Yayımlanan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye özel başlıklar açılmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin öneminin ortaya konması Türkçe öğretmenlerini bu alandaki bilgi ve becerilerini artırmaya yöneltmiştir. 2008 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin ölçme-değerlendirmenin hangi boyutlarında yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde ölçme ve değerlendirmeye verilen yer giderek artmaktadır. İlköğretimden liseye geçiş sistemi olan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve PISA gibi sınavlar öğrencilerle beraber öğretmenlerinde sorumluluklarını artırmıştır. Zhang ve Burry-Stock’a (2003) göre, öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanık olması, onların sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için yeterli donanıma sahip olmalıdır. Bu görüşlerden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Ölçme ve değerlendirmenin kusursuz bir şekilde yapılması için uygulayıcı olan öğretmenlerin bu konuyu önemsemesi ve olumlu tutum içerisinde olması gerekmektedir. “Tutumlar, yaşantılar aracılığıyla ve bir öğrenme süreci sonunda oluşan, belli bir süre devamlılık gösteren, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerdir” (Tavşancıl, 2010: 71-72). Türkçe öğretim programının tek uygulayıcısı olarak karşımıza çıkan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında tutum düzeylerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmamızı mümkün kılmaktadır. Öğretmenlerin eksikliklerinin tespit edilmesi ve

giderilmesi eğitim-öğretim etkinliklerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada Arastaman, Yıldırım ve Daşcı (2015) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi: Türkçe öğretmenlerinin çeşitli değişkenler bakımından ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

Alt Problem1: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının genel düzeyi nedir?

Alt Problem 2: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde cinsiyet etkili midir?

Alt Problem 3: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mesleki kıdem etkili midir?

Alt Problem 4: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile yıl içinde okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 5: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mezun olunan program etkili midir?

Alt Problem 6: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde sınıf mevcutları etkili midir?

Alt Problem 7: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını; cinsiyet, görev yeri, mesleki kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan program değişkenlerine göre araştırılması ve bu değişkenler için ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu ve olumsuz tutumların saptanmasıdır. Araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye

ilişkin tutumları tespit edilmeye çalışılmış, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bakımından olumlu ve olumsuz tutumları çeşitli değişkenler yönünden betimlenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı güz ve bahar dönemleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde görevli Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma MEB bünyesinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği verilerin toplanmasında yeterlidir.
2. Bu araştırmada katılımcılar ölçeği içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Bu araştırma için seçilen örneklem evreni temsil eder niteliktedir.
4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliği yeterli düzeydedir.

1.5. TANIMLAR

Değerlendirme: “Ölçme sonucunda bir özelliğe belli bir derecede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay veya durumun bu özelliği açısından, belli bir gruba girip girmeyeceğini, belli bir amaca elverişli sayılıp sayılmayacağını belirleme işlemidir” (Özçelik, 2016:1).

Eğitim Ortamı: “Öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir” (Alkan, 1992: 6).

Geçerlik: “Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka faktörlerle karıştırmadan ölçme derecesidir” (Başol, 2019:173).

Güvenirlik: Ölçme aracının hatalardan arınık olması; kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçümler yapmasıdır.

Ölçme araçları: Ölçme işleminin yapılmasında kullanılan uyarıcılara ölçme aracı denir.

Ölçme: Varlıkların nicel ve nitel özelliklerinin bir ölçütle karşılaştırılması, sonucun sayı ve sembollerle gösterilmesidir.

Süreç (tamamlayıcı) değerlendirme: Ürün kadar sürecin de değerlendirmesini dikkate alan, ölçme sonuçlarını ölçütle kıyaslamaktan ziyade, gerçek hayatla ilişkili (otantik), öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık özelliklerini önceleyen bir değer yargısına varma sürecidir.

Tutum: Bireylerin bir nesne, olay ya da olguya ilişkin olumlu veya olumsuz yönelimleridir.

Ürün (geleneksel) değerlendirme: Eğitim-öğretim sürecinde “açık uçlu sorular”, “kısa cevaplı sorular”, “doğru-yanlış testleri”, “eşleştirmeli sorular”, “çoktan seçmeli testler” vb. ile elde edilen sonuçları bir ölçütle karşılaştırarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖLÇME

Ölçme eğitimin temel yapı taşlarından. “Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir” (Turgut ve Baykul, 2019:3). “Bir tahta parçasının ne kadar uzunluğa, bir eşyanın ne kadar ağırlığa, bir yerin ne kadar sıcaklığa sahip olduğunu belirlemeye çalışırken, bunların her birinde ölçme yapılmaktadır” (Özçelik 2016:13). Kişilerin saç renginin ne olduğu, boy uzunluğunun ne kadar olduğu, yetenek testinden kaç puan aldığı, belirli bir derse yönelik tutumunun ne seviyede olduğu ölçmeye örnek verilebilir.

“Ölçmeye konu olan niteliklerden bazılarının (uzunluk, kütle vb.) doğrudan ölçülebilir bir nitelik taşıdığı, bazılarının ise (yetenek, tutum, ilgi, kişilik vb.) dolaylı yollarla ölçülebileceği görülmektedir” (Bahar vd., 2015:2). Okul öğrenmelerinin ölçme nedenleri çeşitlidir. Okulda ölçme yapılma nedenleri şunlardır (Özçelik, 2016:6):

“1- Öğrencilerin bir derse ne derece hazır olduklarını belirleme.”

“2- Derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, diğer bir deyişle, bir dersin aday hedefleri arasında bu dersin belli bir gruba öğretilişiyle ilgili gerçek hedefleri seçme.”

“3- Her bir öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş ve nihayet öğrenilmemiş olanların da muhtemelen neden öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarma.”

“4- Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen, dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleme, kısacası derste ki erişiyi ortaya koyma.”

2.1.1. Doğrudan Ölçme: Ölçülecek özellik ile ölçme şekli aynı ise buna doğrudan ölçme denir. “Uzunlukla uzunluk, çift kollu terazi ile ağırlık ölçmek doğrudan ölçmeye örnektir. Boy metre, kilo ise baskül yardımıyla kolayca ölçülebilir” (Başol, 2019:15). Ağırlık, uzunluk, zaman ölçülüyorsa doğrudan ölçme yapılıyor diyebiliriz.

2.1.2. Dolaylı Ölçme: “Bir özelliğin başka bir değişken/özellik yardımıyla ölçülmesidir. Örneğin bir zekâ testinden 125 puan alınması dolaylı ölçmedir. Eğitimde dolaylı ölçme kullanıldığından göreceli sıfır önem kazanmaktadır. Bir öğrencinin bir testten

“0” alması, öğrencinin dersle ilgili hiçbir bilgiye sahip olamadığı anlamına gelmez” (Semerci, 2015:2).

2.1.3. Türetilmiş Ölçme: “Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağlantı (toplama, çıkarma, çarpma ya da bölme işlemleri) yardımıyla ölçülebiliyorsa, bu ölçme işlemine türetilmiş ölçme denir” (Güler, 2019:5). Örneğin nüfus yoğunluğu bir matematik işlemi yardımıyla bulunur bu türetilmiş ölçmedir.

2.2. ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNDE İSTENDİK ÖZELLİKLER

2.2.1. Güvenirlilik

Güvenirlilik genel olarak ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınık olma düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Ölçme sonucunda hatalar ne kadar az olursa o kadar güvenilir bir ölçme yapıldığı söylenebilir. Tan’a (2020) göre güvenirlilik, hassasiyet, iç tutarlık, tutarlık ve kararlılık anlamlarına gelmektedir. Hassasiyet diğer adıyla duyarlık, ölçme aracının daha hassas ölçümler yapabilecek nitelikte olması, ölçme sonuçlarının gerçeği yansıtmaya seviyesinin artmasıdır. Güvenirliğin bir diğer anlamını ölçümlerin iç tutarlığıdır. Aynı niteliği ölçen birden çok test maddesinden elde edilen ölçümlerin tutarlı olması gereklidir. Kararlılık ise ölçme sonuçlarının test, tekrar test vb. yöntemler kullanılarak elde edilen verilerden benzer sonuçlara ulaşmaktır.

2.2.2. Geçerlik

Ölçme aracının ölçmek istediğimiz nicel ya da nitel özelliğin doğasına uygun olması gerekir. Başol’a (2019) göre geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özellikleri başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesidir. “Bir ölçek, başka yönleriyle ne kadar mükemmel ne kadar yüksek nitelikli olursa olsun (örneğin ölçtüğü özelliği ne kadar az hata ile ölçmekte olursa olsun) istediğimiz özelliği ölçmüyorsa, onu başka özelliklerle karıştırarak ölçüyorsa işe yaramaz” (Özçelik, 2016:43). Ölçme aracı geçerli değilse öğretmenler doğru değerlendirme yapamazlar. Geçerlik ölçme aracında aranan bir özelliktir. Başlıca geçerlik türleri aşağıda belirtilmiştir.

2.2.2.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği “testi oluşturan maddelerin ölçülen davranışlar evrenini temsil etme düzeyi hakkında karara varmadır” (Tan, 2020:133). Kapsam geçerliğini sağlamak için maddelerin (soru) derste işlenen konulara dengeli bir şekilde dağılması gerekmektedir.

Kapsam geçerliği belirtke tablosu hazırlanarak ve istatistiksel hesaplama yapılarak sağlanabilir.

2.2.2.2. Yapı Geçerliği

Öğrencilerde var olduğu düşünölen, fakat açıkça görölemeyen özellikler “yapı” olarak adlandırılır. Örneğin, zekâ, tutum, ilgi, kaygı vb. gibi bireysel özellikler birer yapıdır. “Bu yapılar gözlenmediği için bunlarla ilişkisi olduğu kabul edilen maddelere verilen cevaplarla, bireylerin bu yapılara sahip olup olmadıkları gözlenmeye çalışılır” (Göler, 2019:48).

2.2.2.3. Ölçüt Geçerliği

“Ölçüt dayanaklı geçerlik, hazırlanan ölçme aracından elde edilen puanlar ile ölçüt (kriter) kabul edilen diğer bir ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunur. Burada ölçüt olarak kabul edilen ölçme aracının güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir. Ölçüt kabul edilen ölçme aracıyla elde edilen sonuçlar ile hazırlanan ölçme aracından elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı ne kadar yüksek çıkarsa hazırlanan ölçme aracının da o derece geçerli ölçme sonuçları verdiği düşünölür” (Göler,2019:48). Ölçüt geçerliği yordayıcı ve uygunluk geçerliği ile sağlanır.

2.2.2.4. Görünüş Geçerliği

Ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçüyor gibi görünmesidir. Görünüş geçerliği, genellikle uzman görüşü ile sağlanır.

2.2.3. Kullanışlık

Ölçme aracında kullanılışlık ölçme aracının kullanım şartlarına göre ayarlanmasını sağlar. Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılışlığı hakkında bir yargıya varırken şu noktaların dikkate alınması gerekir (Turgut ve Baykul, 2019:141):

1. Ekonomi: Araç veya yöntem, maliyet yönünden ekonomik olmalı, öğretmene, öğrenciye, yönetime ağır malî külfet yüklememelidir.

2. Hazırlanma Süresi: Her araç ve yöntem, uygulamadan önce hazırlık gerektirir. Testler ve kısa cevaplı araçlar için hazırlanma süresi daha uzun olur, yazılı yoklamalar daha kısadır. Hazırlanma süresi kısa olan bir sınav, diğer etkenler eşit olmak şartıyla, hazırlanma süresi uzun olana tercih edilir. Bununla birlikte hazırlanma süresinin, puanlama süresiyle birlikte dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekir.

3. Uygulama Süresi: Her araç veya yöntem ders saatlerinin bir kısmının uygulamaya ayrılması gerekir. Bir yöntemin kullanışlığı, verdiği puanın önemine oranla, uygulamada gerektirdiği zaman azaldıkça artar.

4. Hazırlayıcı ve uygulayıcının nitelikleri: Ölçme araçlarının bazıları, hazırlayıcıda ve uygulayıcıda bazı özel bilgi ve beceriler bulunmasını gerektirir. Bu bilgi ve becerilere sahip olmayan kimselerin hazırladıkları araçlardan, uyguladıkları sınavlardan çoğu zaman hatalı sonuçlar elde edilir.

5. Cevaplayıcının nitelikleri: Ölçme araçlarından yeterince hatasız puan alınabilmesi için, cevaplayıcı da bulunması gerekli bazı nitelikler vardır. Öğrenciler cevaplama yönergesini kolayca anlayabilir ve cevaplarını kolayca kaydedebilirse, o araç kullanışlıdır.

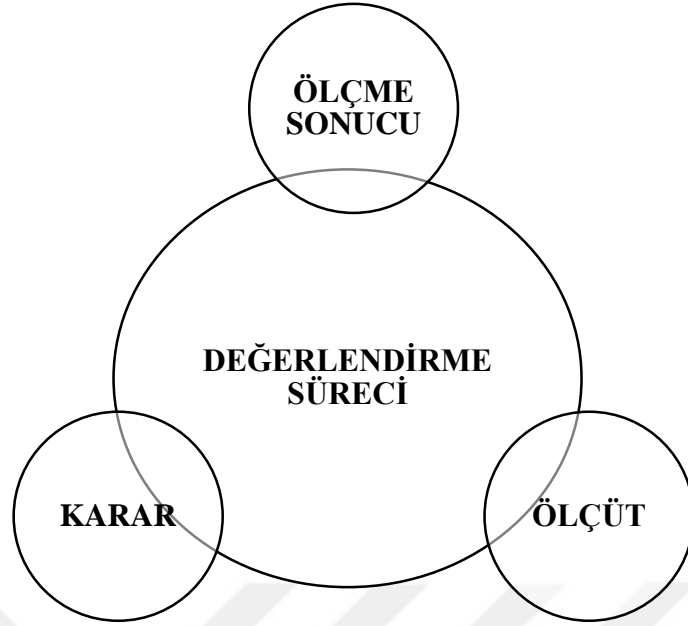
6. Uygulama kolaylıkları: Testlerde sayfa düzeni, teksir fotokopi ve baskı mükemmelliği, cevap kâğıdının düzeni; sınav kolaylığını sağlar ve bu yolla kullanışlığı artar.

7. Puanlama kolaylıkları: Testlerde cevap kâğıdının testten ayrılması, cevap kâğıdının iyi düzenlenmesi, cevapların makineyle puanlanabilmesi; diğer ölçme araçlarında ve yöntemlerde puanlama anahtarı gibi yardımcı kaynakların kullanılması puanlama kolaylıkları sağlar.”

8. Puanları yorumlama kolaylıkları: Bir aracın uygulanmasıyla elde edilen puan anlamlı bir biçimde yorumlanmazsa, değerlendirme ve karar vermede kullanılamaz.

2.3. DEĞERLENDİRME

Güler’e (2019) göre, değerlendirme kavramı ölçme sonuçlarını bir ölçüt (kıstas) ile karşılaştırılarak sonuca varma sürecidir. Ölçme ve değerlendirme birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Bu süreçte değerlendirmenin yapılabilmesi için bir de “ölçüt”e gereksinim vardır.



Şekil 2.3.1. Değerlendirme süreci

Değerlendirme bir karar verme sürecidir. Ölçme sonuçları ve ölçütü içine alan bir süreçtir. Bahar vd. (2015) göre değerlendirme 3 başlık altında incelenebilir:

1. Tanılayıcı Değerlendirme: Temel amaç öğretim uygulamasının başında, öğrencilerin ön koşul öğrenmelere sahip olma seviyelerini belirlemektir.

2. Biçimleyici Değerlendirme: Tanılayıcı değerlendirmeden edinilen bilgilerin süreç içerisinde sınanmasıdır.

3. Düzey Belirleyici Değerlendirme: Bu değerlendirme daha çok not vermek için kullanılır. Ders kapsamındaki bilgi, beceri ve tutumlara ulaşma seviyesini belirler.

2.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

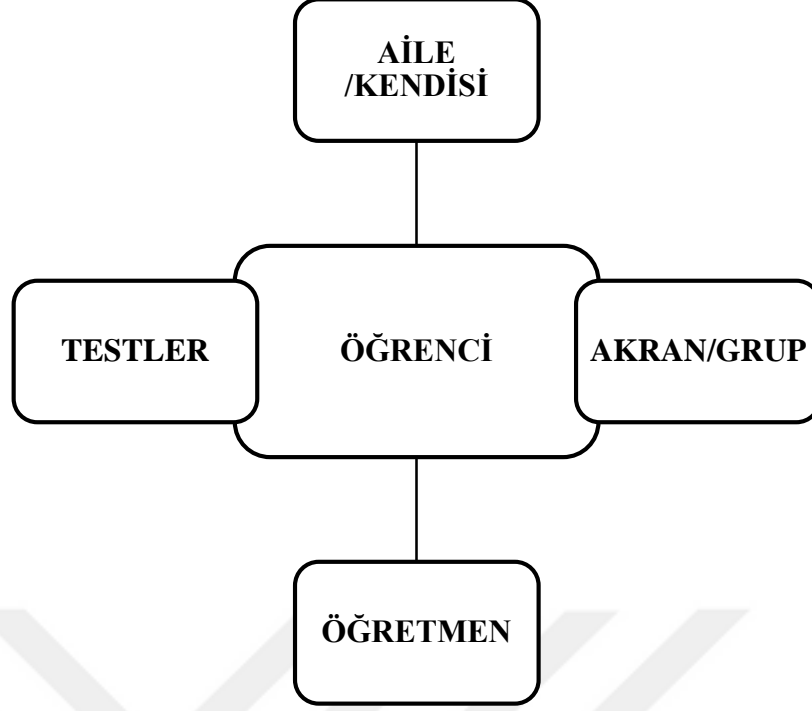
Eğitim ve öğretim etkinlikleri izlenmediği zaman başarısızlıkla sonuçlanabilir. Öğrenme ve öğretme sürecinde verilen eğitimin beklenen sonuca ulaşım ulaşılmadığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla izlenebilir. Türkçe dersinde ana dil becerilerinin yeterliklerinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. “Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme, diğer derslerden hem daha farklı hem de sonuçları itibarı ile diğer dersleri etkileyecek kadar önemlidir” (Taşkaya, 2021:166). Örneğin bir öğrencinin okuma - öğrenme alanında sıkıntısı varsa matematik dersinde problem çözmede zorlanabilir. Bu durumun önlemini almak, çözüme ulaştırmak için Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme sürekli yapılmalıdır.

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme işlemleri sürecin başında, süreçte ve sürecin sonunda olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır. Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin öğrenilme düzeylerini belirlemek için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları vb. araçlar kullanılır. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ya da durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olmaktadır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin başındaki dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir.

Öğretim sürecinde ise öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerin saptanması amacıyla yapılmaktadır. Süreç değerlendirme izleme testleri, portfolyolar, vb. ölçme araçları ile gerçekleştirilir. Göçer'e (2018) göre süreç içinde gerçekleştirilen değerlendirme ile olası öğrenme eksiklikleri belirlenip giderilir.

Sonuç değerlendirme ise öğretim sürecinin sonunda yapılır. Sonuç değerlendirmede ulaşılmak istenilen kazanımlara ne derece ulaşıldığı belirlenir. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ortaya bir ürün çıkarmak için yapılır. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir döneme veya yıla ait genel başarılarını değerlendirmek için çeşitli soru türlerinin kullanıldığı testler kullanılarak sonuç değerlendirme yapılır. Sonuç değerlendirmede önemli olan öğrencinin öğrenme seviyesini saptamaktır. Sonuç değerlendirme ile birbirinden farklı öğrenme alanlarının aynı anda değerlendirilmesi sağlanabilir.

Yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte Türkçe dersinde çoklu değerlendirme sistemi başlamıştır. Değerlendirmeyi öğretmen ve öğrenciler birlikte yapmaktadırlar. Gelbal ve Kelecioğlu'na (2007) göre değerlendirme sürecinde öğretmenlerin birden çok ölçme aracı kullanmaları öğrencilerin daha etkili değerlendirilmesini sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve yalnızca öğrenme sürecinin başında ve sonunda değil, öğretme-öğrenme sürecinin tüm aşamalarında yer almalıdır.



Şekil 2.4.1. Yapılandırmacı eğitim sistemiyle birlikte çoklu değerlendirme sistemi

2.5. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ

2.5.1. Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Okuma dış dünyadan göz aracılığıyla alınan sembollerin beyinde/bellekte anlamlandırılmasıdır. “Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007:117). Okuma anlama için yapılan bir etkinliktir. Okuma çalışmalarında ölçme ve değerlendirmenin büyük bir bölümü okuduğunu anlamaya yöneliktir. Okuma anlama zihinsel bir olaydır. Ölçme ve değerlendirme yapmadan kişilerin okuduğunu anladığını tespit etmek mümkün değildir.

Okuduğunu anlama süreci “derin ve karışık süreçler”i barındırdığı için okuduğunu anlamaya ilişkin ölçülecek ve değerlendirilecek öğeler de farklılaşmaktadır. Okuduğunu anlamada ölçümler genel olarak aşağıdaki öğelerden meydana gelmektedir (Baştuğ, vd., 2021:233):

“1- Metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi,”

“2-Metinde geçen kelimelerin anlamlarının bulunması,”

“3- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve okunan metnin yorumlanması, tartışılması,”

“4-Metnin anlamı üzerinde düşünme, içerikte verilen sebeplerini araştırma, sunulanlara ilişkin sonuçlar çıkarma ve değerlendirme,”

“5-Seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarım, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetleri, olarak sıralanabilir.”

“Okuma becerisinin boyutları doğrudan veya dolaylı olarak birçok alanla ilişkilidir. Temel dil becerilerinden olan okumayı ölçerken, ölçme araçlarının ölçülecek beceri ve öğrenci düzeyine uygun olması da önemlidir. Ölçme araçlarının ölçülecek beceri ve öğrenci düzeyine uygun olmasına ilaveten okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmede metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular da dikkate alınmalıdır” (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020:312). Okuma becerisinin ölçülmesinde süreç ve sonuç odaklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme araçlarından yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış sorular, boşluk doldurma sorular, eşleştirmeli testler kullanılırken; alternatif ölçme araçlarından performans ödevleri, proje ödevleri, portfolyo, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme ve gözlemler vb. kullanılmaktadır.

2.5.2. Dinleme/İzleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Dinleme insanların yaşamının her ânında ve her alanında en sık kullandığı dil becerisidir. Hayatımızın büyük bir kısmını dinleyici olarak geçiririz; Göğüş’e (1978) göre, öğrenciler okulda geçen zamanlarının %42’sini dinleyerek geçirirler. Dinleme öğrenme yollarından biridir.

“Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır” (Sever, 2011:10). Kuşkusuz insanlar dinleyemedikleri şeyleri hem anlayamazlar hem de öğrenemezler. “Öğrenme sürecinde dinlemenin önemli bir payı olduğu bilinen bir durumdur. Yapılan araştırmalara göre öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenmesi için üç katı bir zaman ayırması gerekmektedir. Ayrıca okulda öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünün öğretmenlerini ve arkadaşlarını dinlemekle geçirdikleri unutulmamalıdır” (Aktaş ve

Gündüz, 2010:87). Bu nedenle dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Dinleme becerisi en sık kullanılan beceri olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ihmâl edilmektedir. Doğan (2020) ve Çifçi'ye (2001) göre, dinleme becerisinin ihmâl edilmesinin çeşitli nedenleri vardır: Dinleme becerisi kendiliğinden gelişmektedir, okullarda öğretim programları çok yoğundur, öğretmenlere göre dinleme/izleme becerisi öğretilemez, öğretilse bile ölçülemez ve değerlendirilemez. Oysa yapılan araştırmalar dinleme/izleme becerisinin öğretilebileceğini, ölçülebileceğini ve değerlendirilebileceğini kanıtlamıştır. Dinleme becerisinin ölçülmesinde hem klasik hem de alternatif ölçme araçları kullanılmaktadır. “Dinleme becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da kısa cevaplı sorulardan meydana gelen geleneksel ölçme araçlarından yararlanılabileceği gibi akran değerlendirme, proje, kavram haritaları, portfolyo gibi alternatif ölçme araçlarından da yararlanılabilir” (Sevim, 2020:309). Türkçe sınavlarında dinleme becerisine yer verilebilir. Sınav öncesinde bir metin dinletilip bundan hareketle sorular sorulabilir. Sınavlarda bu ve benzeri uygulamalar dinlemeye verilen önemin artmasını sağlayabilir.

2.5.3. Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Konuşma hislerimizin, fikirlerimizin ve isteklerimizin sözlerle bildirilmesi etkinliğidir. Konuşmak için söylenecekler öncelikle zihinde tasarlanır daha sonra ses organlarıyla ifade edilir. Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi de öğrencilere düzeylerine uygun olarak konuşma becerisi kazandırmaktır. “Konuşma, sadece birtakım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarının kulaklarına iletme olmadığı gibi, dinlemede sadece işitmek demek değildir” (Taşer, 2000:18). 2006 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda değinilen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma hedeflenen temel becerilerden bazılarıdır. Bu becerilerin kazandırılmasında konuşma becerisi ön plana çıkmaktadır. Tüm beceriler gibi konuşma becerisinin de istenilen düzeyde olması için sürekli denetlenmesi gerekmektedir. “Diğer öğrenme-öğretme süreçlerinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinin ne ölçüde istenen yönde ilerlediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin amaçlanan kazanımlara erişti düzeyinin ortaya konmasında öğretim sürecinin bütün paydaşlarının yapacağı değerlendirme çalışmaları gereklidir” (Çerçi, 2015:189). Bu ise ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkündür.

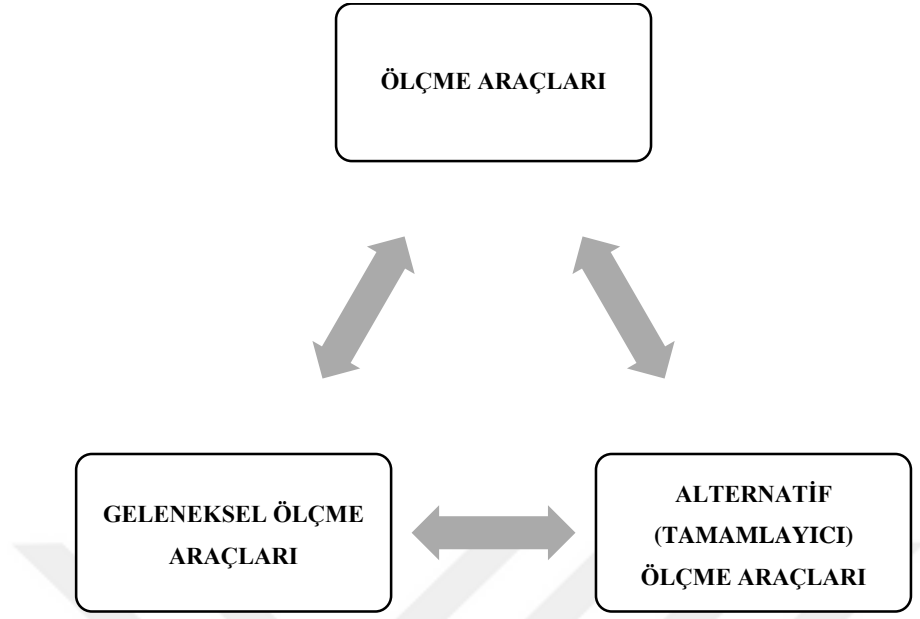
Öğrencilerin konuşma becerisinde performanslarını ortaya çıkaracak ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme araçlarından sözlü sınavların yanı sıra alternatif ölçme araçlarından görüşme, gözlem, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritası, sözel akıcılık testi, sözlü sunum, öz, akran ve grup değerlendirme konuşma becerisinin test edilmesinde ve düzey belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarıdır. “Öğrenme–öğretme sürecinde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleriyle öğrencilerin tüm becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisine yönelik gelişim durumunu” (Göçer, 2018:231). Belirtilen ölçme araçlarıyla ortaya çıkarılmaktadır.

2.5.4. Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Duygu ve düşüncelerimizi sembollerle ifade etme işlemine yazma denir. “Yazı yazmanın amacı, okuyuculara duygu ve düşüncelerimizi gözlemlerimizden ve bilgi birikimimizden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2010:165). Dört temel dil becerisinden olan yazma becerisinin ölçülmesi öğrencilerin dil gelişimi açısından önem arz etmektedir. Yazma süreci duyuşsal, bilişsel ve psikomotor hazırbulunuşluk gerektirir. Hazırbulunuşluğun oluşması ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine yansması, Türkçe öğretmenlerinin yazma süreçlerinde çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme araçlarını amaca hizmet eder şekilde kullanmalarıyla olasıdır.

Öğrencilerin yazma becerisinin gelişimi için izlenmesi gerekmektedir, çünkü izlenmeyen bir süreç, denetim altına alınamaz. “Yazma alanındaki ölçmeler bir yandan öğrencilerin gelişimlerinin nasıl olduğunu belirleme amacıyla gerçekleştirilen süreç odaklı uygulamalardan ibaret olabilir. Diğer yandan ise öğrencilerin yaşadıkları yazma süreçleri sonrasında ortaya koydukları yazılı metinlerin yani ürünlerin nitelikleri hakkında saptamalarda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen ürün odaklı ölçme uygulamalarından ibaret olabilir” (Ülper, 2019:160). Yazma becerisinin ölçülmesi yazılı sınav, portfolyo ve anekdot kaydı gibi ölçme araçları ile yapılır. Yazma becerisinin değerlendirilmesi öz, akran ve grup değerlendirme ile yapılabilir. Böylelikle öğrenciler ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılım sağlamış olurlar.

2.6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI



Şekil 2.6.1. Ölçme araçları

2.6.1. Geleneksel Ölçme Araçları

Geleneksel ölçme araçları, klasik eğitim sisteminde kullanılan kalem-kâğıt kullanılarak uygulanan ölçme araçlarıdır. Geleneksel ölçme araçları, öğretmenler tarafından hem ekonomik hem de hazırlanması kolay olduğu için sıklıkla kullanılır. Geleneksel ölçme araçları içerdiği soru tipine göre adlandırılırlar. Başlıcaları şunlardır (Başol, 2019; Turgut ve Baykul, 2019; Kutlu vd., 2017; Özçelik, 2016; Bahar vd., 2015):

- Yazılı yoklamalar,
- Kısa cevaplı testler,
- Doğru yanlış testleri,
- Eşleştirme soruları,
- Çoktan seçmeli testler.

olarak gruplara ayrılabilir. Bu tekniklerin her birine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.6.1.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklama az sayıda sorunun yazılı olarak verilmesi ve cevaplar yazdırılmasıyla gerçekleşen sınav türüdür. Sınav olacak kişilere belirli süreler verilir ve bu soruları cevaplaması istenir. Yazılı sınavlarda öğretmenler öğrenciden istenilen cevapları

düşünmesini, tasarlamasını, düzenlemesini, yazmasını ve gerekirse yazdıklarını denetlemesini beklemektedir.

Yazılı yoklamalar öğretmenler tarafından hazırlanması kolay olduğu için sıklıkla tercih edilir. Yazılı yoklamalar “öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel davranışlarının ölçülmesi gereken durumlarda kullanılacak en yaygın ölçme aracıdır. Çok fazla sayıda öğrencinin bulunduğu durumlarda yazılı sınav tercih edilmez. Yazılı yoklamalar öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin kompozisyon becerisinin, anlatım ve yazı gücünün ölçülmesinin gerektiği, öğrencilerin cevaplarıyla orijinal bir fikir ortaya koymalarının, yaratıcılıklarını ve kendi düşüncelerini sergilemelerinin istendiği durumlarda kullanılır” (Güler, 2019: 66). “Yazılı sınavlar farklı bilişsel basamaklarda sorular sorulduğu için sık kullanılır. Öğretmen, yazılı sınavlarda dil nedir, tanımlayınız biçiminde bilgi düzeyinde bir soru sorabildiği gibi kahramanın içinde bulunduğu durumu yazıp kendinizi kahramanın yerine koyun ve siz olsanız bu durumda neler yapardınız, yazınız, biçiminde değerlendirme düzeyinde bir soru da sorabilmektedir” (Türkyılmaz, 2008:2). Bu tür sorularla öğrenci bilgi düzeyleri ortaya çıkarılabilir.

2.6.1.2. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testlerin temel özelliği, soruların cevabının bir veya birkaç kelime, bir rakam olmasıdır. “Bu tür sınavlarda sorulan soruların cevaplarını da öğrenci, uzun cevaplı yazılı sınavlarda olduğu gibi düşünerek bulup yazmak zorundadır. Ancak cevap kısadır. Bu tür sınavlarda sorulan sorular bazen, tamamlamalı, doldurmalı sorular gibi adlarla da anılmaktadır” (Özçelik, 2016:128). Kısa cevaplı sorular bir anda birden fazla kazanımı ölçtüğü için kapsamı geniştir. Hazırlanması zaman almakla birlikte okunması kolaydır. Genellikle hatırlama düzeyindeki bilgileri ölçmek için kullanılır.

2.6.1.3. Çoktan Seçmeli Sorular

Çoktan seçmeli sorular hazırlanması zor, uygulanması kolay olan sınavlardır. Çoktan seçmeli sorular genellikle objektif sınavlarda kullanılır. “Öğrenci cevabı birden çok seçenek arasından seçip işaretlendiğinden sınav çoktan seçmeli olarak adlandırılır. Seçenek sayısının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bu sınavlar, ilkökul üçüncü sınıfa kadar üç seçenekli, dördüncü sınıftan itibaren dört seçenekli ve ortaöğretimle birlikte beş seçenekli olarak uygulanır. Bilişsel alanın hatırlama, anlama ve uygulama gibi alt basamaklarındaki öğrenmelerin yoklanmasında yaygın olarak kullanılmıştır” (Başol, 2019: 47). Çoktan

seçmeli soruları hazırlamak uzmanlık gerektirir. Bu sorular üst düzey bilişsel becerileri ölçmede sınırlıdır. Kişi sayısının fazla olduğu gruplarda, puanlaması kolay ve tarafsız olduğu için çoktan seçmeli sorular tercih edilir. Bu sorularda seçenekler içerisinde doğru cevap olduğu için şans başarısı vardır.

2.6.1.4. Doğru -Yanlış Sorular

Doğru-yanlış soruların bir kısmı doğru bir kısmı yanlış ifadelerden oluşur. “Cevaplayıcıdan, her soruyu okuması, soru kapsamındaki fikre göre onu ya doğru ya da yanlış olarak sınıflandırması istenir. Böylece, bu sınıflandırmaya bakılarak, cevaplayıcının test kapsamındaki bilgi ve becerilere ne derece sahip olduğu, hiç değilse sorularda belirtilen düşüncelerin doğru olup olmadığını ne derece kestirebileceği ölçülür” (Turgut ve Baykul, 2019:175). Doğru-yanlış soruların hazırlanması, uygulaması ve puanlanması kolaydır. Bu sorular yazı güzelliği, kâğıt düzeni ve ifade ediş şekli gibi şeylere puan verilmediğinden nesneldir. Doğru-yanlış soruların doğru cevaplanma ihtimali yüzde 50’dir bu yüzden şans başarısı yüksektir.

2.6.1.5. Eşleştirme Maddeleri

Bir sıradaki maddelerin ilişkili olduğu diğer sıralardaki maddelerle eşleştirilmesidir. “Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Benzer seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Kavramların, prensiplerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesinde etkilidir” (MEB, 2006:218). Genelde madde sayısı eşittir. Bu durum öğrencilerin şans başarısını artırmaktadır. Eşleştirme maddeleri “Kim? Ne? Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır. Eşleştirmeli maddelerde şans başarısı yüksektir.

2.6.1.6. Boşluk Doldurma

Cevaplayıcıdan bırakılan boşlukları tamamlamasının istendiği soru türüdür. “Boşluk doldurma maddeleri eksik soru kipinden çoktan seçmeli maddelere (boşluğu tamamlayan ifade aşağıdakilerden hangisidir) benzer. Ancak burada seçenekler sunulmaksızın cevaplayıcının, önermede boş bırakılan yere yanıtı yazması beklenir. Küçük yaş gruplarında sıklıkla başvuru boşluk doldurma maddeleri Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi’nde alt basamaklardaki kazanımların ölçülmesi için uygundur. Bir cümlelik önermedeki boşluk, önemli bir tarih, yer ya da kişi olabileceği gibi bir teori, kural ya da özellik de sorulabilir.

Madde önerme formatında ya da soru cümlesi formatında olabilir; ancak cevaplayıcıdan ne yapmasının beklendiği açık olmalıdır” (Başol, 2019:64). Boşluk doldurmalarda daha çok bilgi ve kavrama basamaklarındaki öğrenmeler ölçülmeye çalışılır. Hazırlanması zor uygulanması kolaydır.

2.6.2. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları

Yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte eğitim hayatımıza giren ölçme araçlarıdır. “Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eksiklerini telafi etmek amacıyla oluşturulmuştur. Geleneksel ve alternatif ölçme araçları birbirlerinin yerini tutmaz, birbirlerinin eksikliklerini tamamlarlar. Bu yüzden hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden yararlanılırsa ölçme-değerlendirmede başarıya ulaşılabilir” (Kırımlı ve Yiğit, 2014:65). Bahar vd. (2015)’e göre ürün kadar sürecin de değerlendirmesini önemseyen tamamlayıcı değerlendirmelerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri; problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını öne çıkarır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir.

Başlıca tamamlayıcı ölçme araçları şunlardır (Başol, 2019; Turgut ve Baykul, 2019; Kutlu ve diğerleri, 2017; Özçelik, 2016; Bahar ve diğerleri, 2015):

- Performans değerlendirme,
- Proje,
- Portfolyo (Öğrenci ürün seçki dosyası),
- Tanılayıcı dallanmış ağaç,
- Yapılandırılmış grid,
- Kelime ilişkilendirme testi,
- Gözlem tekniği,
- Kavram haritası,
- Görüşme tekniği,
- Öz değerlendirme,
- Akran değerlendirme,
- Grup değerlendirme,
- Drama (Rol oynama tekniği).

olarak gruplara ayrılabilir. Bu tekniklerin her birine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.6.2.1. Performans Değerlendirme

Yapılandırıcı eğitim sisteminde amaç bilgileri edindikten sonra gerçek durumlarda sınamaktır. Performans göreviyle öğrenciler öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarına uygulamış olurlar. Performans görevleri öğrencilerin gerçek hayatta karşılarına çıkan problemleri çözmesini sağlayan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir. “Bu etkinlikler yalnızca öğrencinin verdiği yazılı yanıtlar değil, sözlü anlatım, resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı işlemlere sahip becerileri de içerebilmektedir. Ancak, okullarımızda yaygın olarak kullanılan ev ödevleriyle performans görevlerinin farklı amaçlara hizmet ettiğinin bilinmesi önemlidir” (Kutlu vd., 2017:32). Ev ödevleriyle öğrenciler daha çok derste öğrendiklerini tekrar ederken, performans görevleriyle öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama imkânına erişirler.

Performans görevinde amaç ortaya bir ürün koymaktır. Gültekin (2019) göre performans değerlendirmenin amacı, ölçülmek istenen eğitim hedefleri için doğrudan değerlendirme sağlamak ve geleneksel yöntemlerle ölçülmeyecek eğitim etkinliklerinde kullanmaktır.

2.6.2.2. Proje

Projeler, yapımı uzun zaman gerektiren performans görevleridir. Projede, öncelikle problem belirlenir, çözüm önerileri üzerinde düşünülür, çözümler planlanır ve üretilir. Öğrenciler projeleri tek başına yapabilecekleri gibi grup olarak da yapabilirler. Grup olarak proje yapılması paylaşma, işbirliği, sorumluluk gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Ortaokul ve liselerde öğrencilerin isteğine bağlı olarak öğretim yılının 2. döneminde proje ödevi verilmektedir. Alıcı'ya (2020) göre projelerin planlanması, gerçekleştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde şu ilkelere uyulmalıdır:

“1-Proje kapsamı açık bir biçimde belirlenmelidir.”

“2-Projenin gerçekleştirilmesi aşamaları ile ilgili bir çalışma planı oluşturulmalıdır.”

“3-Projelerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları önceden hazırlanmalı ve öğrenciler bu ölçme araçlarında yer alan ölçütlerden haberdar edilmelidir.”

“4-Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelerle ilgili öz değerlendirme, akran değerlendirme, ve/veya grup değerlendirme yapmasına olanak sağlanmalıdır.”

“5-Tamamlanan projeler, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler dışındaki gruplarla (diğer sınıflardaki öğrenciler, veliler, başka okuldaki öğrenciler vb.) sunulmalı; öğrencilerin deneyimlerini ve heyecanlarını paylaşmaları sağlanmalıdır.”

Gerçekleştirilen projeler öğrencilerin paylaşma, işbirliği, sorumluluk gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu yönüyle proje ödevleri eğitimde sıklıkla kullanılmalıdır.

2.6.2.3. Portfolyo (Öğrenci Ürün Seçki Dosyası)

Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde öğrenme durumlarının sınanması için gereklidir. “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” (MEB, 2006:222).

Paulson, Paulson ve Meyer (1991) ise portfolyonun genel amaçlarını şöyle tanımlamaktır (akt. Kutlu vd., 2017:112):

“1-Öğrencilerin gelişimini nesnel biçimde izlemek.”

“2-Öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak.

“3-Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin açık resmini çizebilmek.”

“4-Öğretim programına bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp, yeni bir değerlendirme yöntemini geliştirmek.”

“5-Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak.”

“6-Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek.”

“7-Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını çoğaltmak.”

“8-Öğrencilerin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak.”

Şeklinde sıralanmıştır. Portfolyo ile öğrencinin bireysel öğrenmelerine yönelik öğretmenler bilgi sahibi olurlar.

2.6.2.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Bu ölçme aracında öğrencilerin verdiği doğru ve yanlış cevaplar birbiri ardınca sıralanır. “Bu yöntemde doğru veya yanlış olarak yanıtlanabilecek bir önerme verilir. Öğrenciye verdiği yanıtta göre başka bir önerme daha sunulur. Öğrencinin verdiği yanıtların kaç tanesinin doğru olduğuna göre değerlendirmede bulunulur. Yöntem temelde doğru yanlış testine benzese de önermelerin bir önceki önermeye verilen cevapla olan yakın ilişkisi yöntemi farklı kılar (Yakar, 2020:251). Tanılayıcı dallanmış ağaç, ağacın dallarına benzetilmektedir ve verilen cevaplar kişileri farklı yollara sevk etmektedir.

2.6.2.5. Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilere öncelikle bir kelimenin verildiği ve bu kelimenin onlarda neler çağrıştırdığını işaretlemelerinin istendiği testlerdir. “Kelime ilişkilendirme testlerinde; anlamsal bellekteki yakınlıklarına göre zihinde ilgili kavramların yakın durdukları varsayılır. Buna göre yazma sırasına göre önce yazılan kavramlar ilk verilen kavramla daha üst düzeyde ilişkili kabul edilir. Kelime ilişkilendirme testinde kavramlar anlamca birbirine yakınen sıralı verildiğinde, önce yazılanların konuyla daha ilgili olacağı sayılına dayanır. Kelime ilişkilendirme testleri bilişsel yapıları, kavramlar arasındaki bağları, bireyin kavramlar arasında kurduğu ilişkileri ve hataları görmeye yardımcı olur” (Başol, 2019:97). Kelime ilişkilendirme testi Türkçe derslerinde kelime öğretimine katkı sağlamaktadır.

2.6.2.6. Gözlem Tekniği

Öğrencilerin gelişim durumlarının bir plân dahilinde izlenmesidir. “Gözlem tekniği, bireysel veya grup etkinliklerinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir. Bu nedenle, kendi başına yarı bir teknik olarak düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptir” (Bahar vd., 2015:115). Gözlem tekniği dış müdahale olmadan katılımsız gerçekleşebileceği gibi öğretmenin yönlendirmeleri ile katılımlı olarak da gerçekleşebilir.

2.6.2.7. Kavram Haritası

Kavram haritaları kavramların birbirleriyle olan bağlantılarını ortaya koyan şekillerdir. Çoğunlukla bir öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılan kavram haritaları bir öğrencinin herhangi bir bilgisine ilişkin yapı ve organizasyonu da ölçebilen tamamlayıcı değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir. Bahar vd. (2015) göre

“1-Öğrencilerin bir alandaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasını sağlayacak bir ödev”,

“2-Öğrenci cevapları için bir format”,

“3-Öğrencilerin kavram haritalarının doğrulukla değerlendirmesini sağlayan bir puanlama sistemi”

Bu üç özelliği taşıyan kavram haritaları ölçme aracı olarak kullanılabilir. Bu özellikleriyle öğrencilerin kalıcı öğrenmeler edinmesine katkı sağlar.

2.6.2.8. Görüşme Tekniği

Görüşme karşıdaki kişiyi amaçlanan yönlerde tanımak için sözlü olarak gerçekleşen bir tekniktir. “Görüşme öğretmenin veya uzmanın belli konuda kümeleşmiş sorularını ve öğrencilerin cevaplarını içerir. Öğrenciyi konuya çekmek için görsel uyarıcı da kullanılabilir. Ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan görüşme, öğretmenle öğrenci arasında sınıfta geçen sıradan bir konuşma değildir. Amacı, görüşme soruları ve sınırları bellidir. Gelen cevaplara göre yeni sorular da yöneltilebilir. Görüşmede video veya ses kaydı yapılabilir veya görüşmedeki sözel yanıtlar görüşmeyi yapan kişi tarafından not edilebilir” (Yakar, 2020:257). Görüşme ile öğrenme seviyesi ölçülebilir. Bu yönüyle tamamlayıcı ölçme aracı olarak da kullanılmaktadır.

2.6.2.9. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme ile öğrenci kendini değerlendirir ve kendini sınamış olur. “Öğrencilerin neyi bildiklerini ve bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine kolay ve zor gelen çalışmaları keşfetmelerini sağlar. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırır. Öğrenciler biraz öğretmen desteğiyle, verilen görevler, karşılaşılan güçlükler ve sıkıntılar bakımından neyi iyi yapabildiklerini ve neyi yapamadıklarını değerlendirebilir” (Alıcı, 2020:152). Öz değerlendirme ile öğrenciler kendileri ile ilgili farkındalıklarını artırır. “Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar üzerinden kendilerini değerlendirmeleri bir bakıma başarılı oldukları alanlarla yeteneklerinin hangi yönde olduğunu ifade etmeleridir. Kendini değerlendirmeyle öğrenciler zayıf ve güçlü yönleri konusunda öğretmene ipuçları vermiş olur. Öğrencilerini bu yolla tanımış olan öğretmenler ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak oluşturdukları ortamlarla onların eksikliklerini giderme ve mevcut yeteneklerini daha üst düzeye çıkarma fırsatını yakalamış olurlar” (Göçer, 2018:137). Öz değerlendirme yaparak bireyler kendilerini keşfetmiş olurlar.

2.6.2.10. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiği bir tamamlayıcı ölçme aracıdır. Akran değerlendirmede öğrenciler birlikte öğrenim gördüğü sınıf arkadaşlarını değerlendirirler. Akran değerlendirme ortak yapılan bir etkinliktir. Öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak sağlar. “Akran değerlendirme, değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırmaktadır. Doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilere ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi özellikler bunlardandır” (Temizkan, 2009:95). Bu değerlendirme öğrenci sunumları, bilgi açıklama ve yorumlama ile laboratuvar çalışmalarında kullanılır.

2.6.2.11. Grup Değerlendirme

Öğrencilerin ait olduğu grup arkadaşlarını değerlendirdiği yöntemdir. “Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır. Grup değerlendirmede, grup üyelerinin bireysel olarak yaptıkları değerlendirmelerde ne kadar adil davrandığı ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemlidir” (Alıcı 2020:156).

2.6.2.12. Kontrol Listesi

Kontrol listeleri öğrenmenin veya performansın öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eder. “Kontrol listesi, performans değerlendirmeye konu olan davranış ya da becerinin bireyde gözlenip gözlenmediğini belirtmek amacıyla kullanılır. Bir kontrol listesi ilgili performansın birleşenlerini içerir. Her bir performans birleşenin varlığı “evet-hayır”; “var-yok”; “gözlendi-gözlenmedi”; “1-0” şeklinde değerlendirilir. Kontrol listesinde değerlendirilmek istenilen performansın tüm özelliklerine ilişkin ifadelerin yer alması geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından oldukça önemlidir” (Çetin 2019:236). Tezci’ye (2016) göre kontrol listesi hazırlarken aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir.

“1-Görev ve ödev gibi kontrol edilecek olan durumun tanımlanması, “

“2-Kontrol edilecek olan durumun gerçekleştirilebilmesi için var olan durumun hangi adımlardan oluştuğunu belirlemek,”

“3-Kontrol edilecek durumlar için belirlenen adımların öncelik sırasına göre dizilmesi,”

“4-Kontrol listesi her öğrenci için format olarak düzenlenmelidir. Öğrencinin bilgileri, gözlemin yapıldığı tarih, varsa öğrencinin aynı görevlendirme ile ilgili daha önceden edindiği değerlendirme sonucu kontrol listesi formunda yer almalıdır.”

Kontrol listeleri ortaya çıkan performansın gözlenebilen taraflarını içerir. Kontrol listeleri bir ölçme aracı olarak kullanıldığı gibi öğrenme öğretme sürecinde öğretim aracı olarak da kullanılabilir.

2.6.2.13. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı öğrenci performanslarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanır. “Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performansların hangi düzeyde puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır. Bu sayede öğrenciler puanlama sonunda, buldukları başarı durumunu ve ulaşmaları gereken başarı (yetkinlik) düzeyini görebilmektedirler” (Kutlu vd., 2017:51). Öğrenci performanslarının gözlenmesinde kontrol listeleri ayrıntılı sonuçlara ulaşılacağı zaman yetersiz kalmaktadır. Bunun yerine dereceli puanlama anahtarı kullanılması gerekli görülmüştür.

2.6.2.14. Anekdot Kaydı

Anekdot kaydı gerçekleşen durumun yazıya geçirildiği bir tekniktir. Anekdot kaydı ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak da kullanılmaktadır. “Anekdot kaydı bir olaya rehberlik eden, olayın kendisi ve olayı takip eden durumun olgularına dayanan olayın hikâyesinin özetidir. Bu olgulara dayanan tanımlama; genellikle eğer olay olumsuzsa olayın kısa bir açıklaması ve durumu düzeltebilecek bir öneri ile ya da olumluysa, tekrarlanmasına olanak sağlayan koşulları sağlayıcı bir açıklamadan oluşur. Anekdot kayıtları daha çok öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl bir değişim ve gelişim sağladığını gösteren durumlara odaklanır. Bu değişim ve gelişim hem olumlu hem de olumsuz yönde olabilir” (Çepni. 2015: 244). Anekdot kaydı öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlar.

2.6.2.15. Drama (Rol Oynama Tekniği)

Öğrencilerin bir olay ya da durumu canlandırmasına drama denir. “Drama yoluyla aktif olarak bir olay ya da durumu canlandıran öğrenciler canlandırdıkları kişilerin yerinde

olsalar nasıl hissedeceklerini anlarlar. Farklı bakış açılarından olayları değerlendirme becerisini geliştiren öğrenci bir başkasına karşı hoşgörülü ve sabırlı olmayı öğrenir” (Başol, 2019:111). Drama ile hem etkinlik hem öğrenci yeteneklerinin değerlendirilmesi yapılmaktadır. “Drama, hem öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gizil güçlerin farkına varmalarını sağlayan önemli bir etkinlik alanı, hem gerçekleştirilen bu etkinliklerle üst düzey zihinsel, sosyal ve dilsel becerilerin gelişmesine uygun bir zemin hem de öğrencilerin eğitim boyunca sergiledikleri çalışma ve gösterdikleri gelişimin belirlenmesinde önemli bir değerlendirme aracıdır” (Göçer, 2018:144). Rol oynama tekniği Türkçe derslerinde sık kullanılması gereken bir tekniktir.

2.7. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Berilgen (2022), yüksek lisans tezinde, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmasında nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum içerisinde olduklarını fakat eksikliklerinin bulunduğunu bu eksiklerin çeşitli yollarla kapatılabileceği belirtilmiştir.

Gürlek (2021), yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisi ve ölçme-değerlendirme hakkında yeterliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında yirmi dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinden farklı özelliklere sahip 25 Türkçe öğretmeni oluşturmuş, araştırma sonucunda öğretmenlerin dört temel beceriyi ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kaldıklarını ve kendini geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretim programlarında sıklıkla okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi üzerinde durulduğu belirtilmiştir.

Deniz ve Keray Dinçel (2019), “Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri” başlıklı araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin okuma ve dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Türkçe öğretmenlerinin sıklıkla ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi genellikle süreç sonunda yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe ders kitaplarında hep aynı tip ölçme araçlarına yer verilmesi, sınıfların kalabalık olması vb. sorunlardan dolayı öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme araçlarına yöneldikleri belirtilmiştir.

Karatay ve Dilekçi (2019) “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yeterlikleri ve dil becerilerini ölçme derecelerini betimlemişlerdir. Öğretmenlerin daha çok okuma becerisini ölçtükleri, diğer becerileri ihmâl ettikleri belirtilmiştir. Türkçe dersi sınavlarında daha çok çoktan seçmeli testlere başvurulduğu ve öğretmenlerin soru yazmada yetersiz oldukları belirtilmiş, soru yazma konusunda öğretmenlerin eğitilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2019), yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin bu alanda daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yenilikleri takip etmeleri ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Hamzadayı ve Dölek (2017), “Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları” adlı çalışmalarında konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmen yaklaşımlarını değerlendirerek uygulayıcılara yol göstermeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde görevli 42 Türkçe öğretmeni katılmış, öğretmenlere 8 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp uygulanmıştır. Nitel olan çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en fazla hazırlıksız konuşma yaptıkları tespit edilmiş, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin daha çok sesin ayarlanması, jest-mimik, vurgu ve tonlama gibi devinişsel özelliklerin üzerinde durdukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada öne çıkan bir diğer detay ise öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirirken genellikle hiçbir ölçek kullanmamaları olmuştur.

Özer Özkan ve Şenyurt (2017), yayımladıkları “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi” başlıklı makalede eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine yazılmış 176 adet tezi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda en çok tezin 2009-2012 yılları arasında yayımlandığını, genel olarak doçentlerin danışmanlığında tarama modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerde en fazla ölçek ve anketin kullanıldığı, "geniş ölçekli testlerde başarıyı etkileyen değişkenlerin” en sık işlenen konu olduğu sonucuna varılmıştır.

Keray Dinçel (2016), doktora tezinde, Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıp elli beş kişiden veri toplamıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi sürecin sonunda kullandıkları, dört temel beceriyi ayrı ayrı puanlamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kebapçı (2016), yüksek lisans tez araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları ve önemseme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde kullanılmak üzere bir anket geliştirilmiştir. Araştırmada İzmir ilinde görevli 175 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ankette adı geçen bütün ölçme araçlarını az ya da çok kullandıkları, bu yönüyle Türkçe öğretmenlerinin ölçme araç ve teknikleriyle bilgi düzeylerinin ortalamasının altında olmadığı tespit edilmiştir.

Erdem ve Erdem (2014), yaptıkları çalışmada dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Gözlem formundan oluşan ölçekte, 11 dinleme, 14 dinleme – anlama, 12 konuşma ve 13 sözlü anlatım maddesi bulunmaktadır. Çok yönlü bir değerlendirme fırsatı sağlayacak olan ölçek sayesinde ayrıntılı incelemeler yapılabileceği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için 52 kişiden oluşan ilköğretim 4. sınıf öğrenci grubunun performanslarını ölçek yardımıyla değerlendirilmiştir.

Benzer ve Eldem (2013), çalışmalarında, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçları hakkında bilgi düzeylerini sorgulamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama deseniyle gerçekleşen çalışmada 53 kişiden oluşan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni grubuna 10 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki branş öğretmenlerinin de ölçme değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları ve ölçme değerlendirme hakkında kılavuz kitap hazırlanması önerilerinde bulunulmuştur.

Maden ve Durukan (2011), ilgili makalelerinde, Türkçe öğretmenlerinin 2006 eğitim programıyla birlikte eğitim sistemimize girmiş ölçme ve değerlendirme yöntem ve araç gereçlerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmada 100 Türkçe öğretmenine ölçek uygulanıp cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre analiz yapılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmanın olmadığı, kıdem ve mezuniyet değişkenleri yönünden farklılıklar olduğu neticesine ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin

alternatif ölçme araçlarını karmaşık buldukları ve bu konuda bilgilendirilme ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı makalesinde, yapılandırmacı eğitim sistemiyle birlikte öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Ankara şehir merkezinde görevli 242 Türkçe ve sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme yönünden yeterli gördükleri, daha çok geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanırken zamanın yetersizliği ve öğrenci mevcudunun yüksek olmasından şikâyetçi oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin yeni ölçme araçlarını kullanması için eğitim ihtiyaçları olduğu gerekliliği ortaya konulmuştur.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Ruqeshi ve Humaidi (2016), çalışmalarında 5-8. sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin dil öğretiminde kullandıkları alternatif ölçme araçlarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme araçları ile ihtiyaçlarını karşıladıkları, genel olarak kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli gördükleri, ancak alternatif ölçme araçlarının uygulanmasında bazı sorunların olduğu belirtilmiştir.

Russell ve Airasian (2012), ilgili makalelerinde, sınıf değerlendirilmesinde öğretmenlerin yeterliklerini ortaya koymak istemişlerdir. Araştırma kapsamında rastgele (seçkisiz) yöntemle 367 öğretmen seçilmiş, kendilerine 40 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algı düzeylerinin istenilen seviyede olduğu, fakat soruların madde güçlük ve ayırt edicilikleri konularında kendilerini geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinin yükseltilmesinin ülke eğitim programlarının amaçlarına ulaşması için önem arz ettiği vurgulanmıştır.

Nasri vd. (2010), ilgili makalelerinde öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanımlarına ilişkin algıları üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmada bu amaçla 50 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik

olumlu algılara sahip oldukları, ancak alternatif değerlendirme yapmanın evrak işlerini artırdığı ve uzun zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mertler (1999), ilgili makalesinde öğretmenlerin sınıf içerisinde geleneksel ve tamamlayıcı (alternatif) ölçme araçlarını kullanım sıklıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle ölçme sonuçlarını istatistiksel veri olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Daniel ve King (1998), makalelerinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinin test ve ölçme okuryazarlığının belirlenmesini araştırmışlardır. Araştırma ile belirli ölçme uygulamalarının sınıf ortamında hangi ölçüde uygulandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 95 ilkokul ve ortaokul öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, ancak öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme bilgilerini etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarına ilişkin bilgileri ve kullanımları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Nitel ve nitel karma desenin kullanıldığı bu araştırmada ise, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyet, mesleki kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, mezun olunan program, okutulan sınıf mevcudu değişkenleri bakımından incelenmiş; ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ/ MODELİ

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. “Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistikî eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirilmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı” (Creswell ve Sözbilir, 2021:2) olacaktır. Derinlemesine incelemelerde bulunmayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark’a (2020) göre açıklayıcı desen, araştırmacının nicel bir araştırmaya yönelerek başladığı, özel sonuçlar çıkarmak için ikinci bir aşama olarak nitel sonuçları kullandığı karma yöntem desendir. Bu desenin genel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır.

Araştırmanın nicel kısmında betimsel araştırma modeli/ deseni işe koşulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, mesleki kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, mezun olunan program vb. çeşitli değişkenler bakımından belirlemesi amaçlanmıştır. “Çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilecek, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır” (Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 48).

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada ayrıca nitel araştırma yöntemi de kullanılmıştır. “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 nitel bir sürecin izlendiği araştırma” türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:39). Bu araştırmanın nitel sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan konuda kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir” (Ekiz, 2015:63).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa ili ve ilçeleri resmî ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri; araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa ili ve ilçeleri resmî ortaokullarında görev yapan ve “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği”ni yanıtlayan 315 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan 17 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada uygun örneklem tercih edilmiştir. Bu yöntem en çok kullanılan ve sonuçlarıyla en az memnun eden örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.

3.2.1. Çalışma Evreni Özellikleri

Tablo 3.2.1.1. Çalışma Evreni Öğretmen Sayıları

Yerleşim Birimi			
	Kadın	Erkek	Toplam
Akçakale	59	58	117
Birecik	68	45	113
Bozova	46	38	84
Ceylanpınar	67	55	122
Eyyübiye	147	118	265
Haliliye	141	146	287
Harran	57	46	103
Hilvan	68	70	138
Karaköprü	125	119	244
Siverek	118	120	238
Suruç	68	68	136
Viranşehir	122	116	238
Genel Toplam	1086	999	2085

“Araştırmanın örnekleminin büyüklüğünün belirlenmesinde $\pm\%5$ duyarlılık için, $z = 2$ güven düzeyinde, $p = 0,05$ ve $q = 0,05$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır” (Balcı, 2004:30):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

“Örneklem büyüklüğünün araştırmada kullanılan ölçme araçlarından hareketle elde edilecek olan bulguları $\%95$ güven aralığında ($p < 0,05$) yorumlamak için yeterli olduğu söylenebilir” (Fraenkel et al., 2012:50).

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Belirlenmiş olan problem ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler "Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği" (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır.

3.3.1. Çalışmanın Nicel Boyutunun Veri Toplama Aracı

3.3.1.1. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler "Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği" (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için gerekli izin, yetkili olan yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yönelik tamamı olumlu 21 maddelik 7’li likert tipinde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .94’tür. Ölçeğin ilk boyutu “Ölçme Aracı Hazırlama”, ikinci boyutu “Uygulama”; üçüncü boyutu “Temel Kavramları Bilme”; “Alternatif Ölçme Araçları” dördüncü boyutudur.

3.3.1.2. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın hedeflerine uygun olarak kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılanların cinsiyet, mesleki kıdem, bir yılda okunan kitap sayısı, mezun olunan lisans programı ve okutulan sınıf mevcudu gibi demografik özelliklerini saptamaya yönelik sorular yer almıştır.

3.3.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Şanlıurfa ili ortaokullarında görev yapmakta olan 315 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma gereğince tekrar ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach

Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93'tür. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenilirlik katsayıları birbirleriyle tutarlıdır.

Tablo 3.3.1. Örneklem Büyüklüğü

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,933
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5255,111
	Df	210
	Sig.	0,000

Öncelikle, açıklayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile incelenmiştir. Ölçeğin KMO değerinin 0,933 olduğu tabloda görülmektedir. “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,9'dan büyük çıkması mükemmel düzeyde” (Seçer, 2017:155) bir örneklem büyüklüğüne işaret etmektedir. Ayrıca, veri setinin faktör analizine geçmek için Bartlett's Test değerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiş, anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin Total Variance Explained tablosuna göre, ölçek toplam varyansın %67'sini açıklayan dört boyutlu/faktörlü yapıdadır. Ölçeğin; 6, 7, 8, 12, 13, 14.maddeleri “Ölçme Aracı Hazırlama”; 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21. maddeleri ikinci faktör olan “Uygulama”; 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeleri üçüncü faktör olan “Temel Kavramları Bilme”; son olarak 9, 10, 11. maddeleri dördüncü faktör olan “Alternatif Ölçme Araçları” boyutunu oluşturmaktadır.

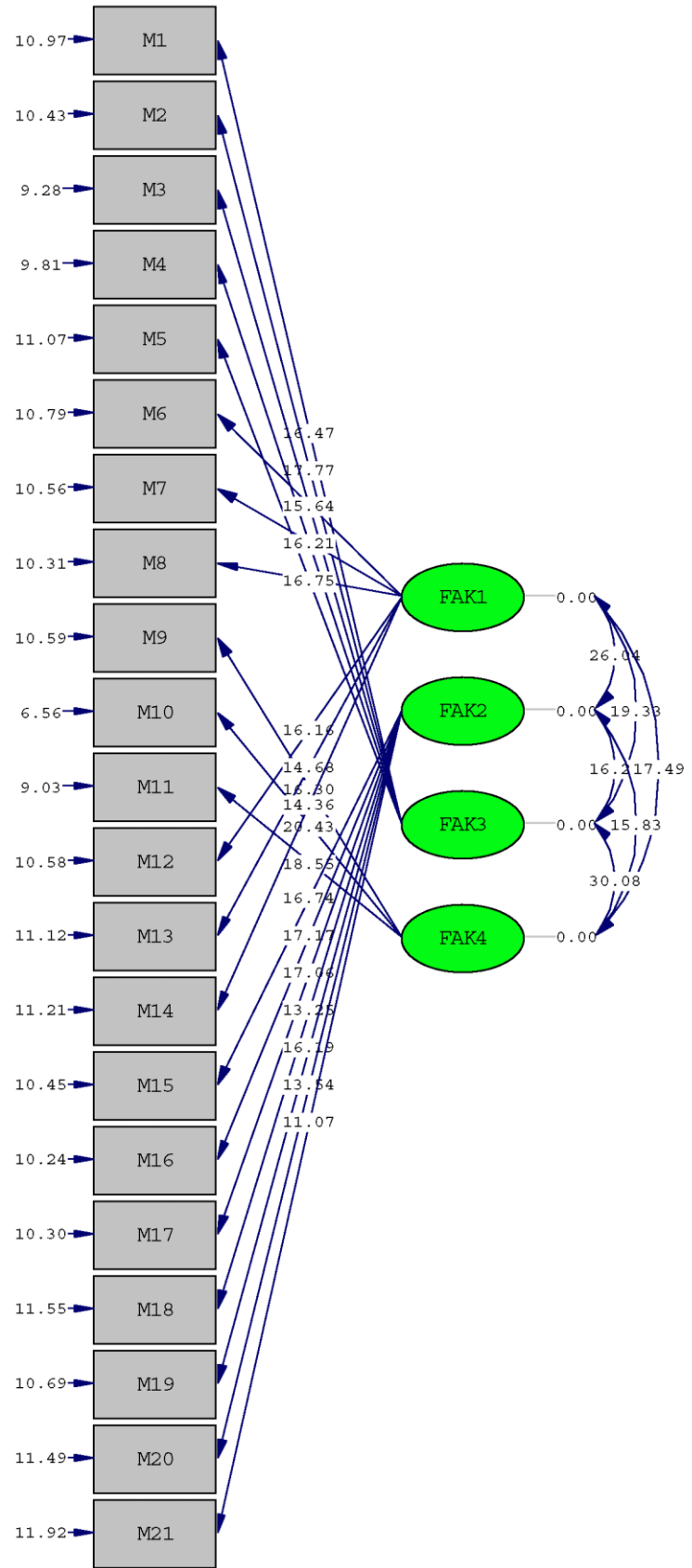
Ölçek 21 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Hiç Katılmıyorum”dan, “Tamamen Katılıyorum”a doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken “Hiç Katılmıyorum”= 1, “Kısmen Katılmıyorum” = 2, “Katılmıyorum” = 3, “Kararsızım” = 4 “Katılıyorum” = 5, “Kısmen Katılıyorum” = 6, “Tamamen Katılıyorum” = 7 değerini almaktadır.

3.3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi

“Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) uyum iyiliği indeksleri ve değerleri $\chi^2 = 730.26$; $df = 183$; $SRMR=0,057$; $NNFI=0,96$; $CFI = 0,97$; $GFI=0,82$; $AGFI=0,77$; $RMSEA=0,098$

Uyum iyiliği indeksi ($\chi^2=730.26$) ve serbestlik derecesi ($df=183$) incelendiğinde; (χ^2 / df) $730.26/183=3,99$ değeri istatistiksel olarak anlamsız ve 4'ten küçüktür. Bu araştırmada

χ^2/df oranının kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değeri verdiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum iyiliği indeksi 0, 0.12'dir. Standardize edilmiş RMR'ın = 0 ve 0,050 arasında olması mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Seçer, 2017:190). NNFI ve CFI uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI'nin 0,96 ve CFI'nin 0,97 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyum düzeyine karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021:377). GFI'nin 0,82 ve AGFI'nin .77 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI indekslerinin 0,90'ın altındadır. Bu durum "Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği" (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) değerleri ile uyumludur. Son olarak, RMSEA'nın değeri incelendiğinde mükemmel bir uyum iyiliğine karşılık gelmektedir. Özetle, Şekil 3.3.1.4.1.'de gösterildiği üzere elde edilen bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde kullanılabilir olduğunu göstermektedir.



Chi-Square=730.26, df=183, P-value=0.00000, RMSEA=0.098

Şekil 3.3.1.4.1. Ölçek DFA ekran görüntüsü

3.3.2. Çalışmanın Nitel Boyutunun Veri Toplama Aracı

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını ayrıntılı bir şekilde incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Şanlıurfa’da görev yapan, rastgele seçilmiş 17 Türkçe öğretmene görüşme formu (Ek-3) uygulanmıştır.

“Görüşme en az iki kişi arasında karşılıklı olarak gerçekleşen bilgi alışverişidir. Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi farklı amaçlar için kullanılsa da esas olarak insanların geçmiş, şimdi ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmede alınan notların tamamı yazılı hale dönüştürülerek daha sonra yapılacak olan veri analizi için veri seti haline getirilmektedir” (Güler vd.,2015)

Çalışmanın nicel kısmında sınıanan sorulardan hareketle görüşmede öğretmenlere 7 soru sorulup, bu soruları öğretmenlerin cevaplaması istenmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı soruların daha iyi kavranabilmesi için soruları destekleyici ek sorular da sormuştur. Yapılan görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilip, orijinal şekliyle yazıya geçirilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

3.4.1. Nicel Veri Analizi

“Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) ile Şanlıurfa ili mekezinde görevli Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler “Mann-Whitney U”, “Kruskall Wallis” ve “Spearman rho Correlations Kat Sayısı” ile analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmamızda betimsel analiz, içerik analizi ve frekans (sıklık) analizi birlikte kullanılmıştır.

Tablo 3.4.1.1. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Toplam	0,083	315	0,000	0,947	315	0,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tabloda ölçekten elde edilen verilerin normallik test sonuçları belirtilmiştir. Büyüköztürk (2014) “N” sayısının 50 ve üzeri olması durumunda “Kolmogrov-Smirnov” testinin, 50’nin altında olması durumunda “Shapiro-Wilks” testinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. “N” sayısı 50’den yukarda olduğu için “Kolmogrov- Smirnov” testine bakılmıştır. Test

incelendiğinde $p= 0,000$ olarak görülmüş ve verilerin normal bir dağılım göstermediği saptanmıştır.

“Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) ile Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler non-parametrik istatistik tekniklerinden “Man Whitney U Testi”, “Kruskall Wallis” ve “Spearman Rho Correlations Kat Sayısı” ile analiz edilmiştir. İkinci alt problemin analizinde “Man Whitney U Testi” üçüncü, beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerin veri analizlerinde “Kruskall Wallis” ve dördüncü alt problemin veri analizinde “Spearman Rho Correlations Kat Sayısı” tekniği kullanılmıştır.

3.4.1.1. Nicel Veri Toplama İşlem Basamakları

Araştırma sırasında uygulanan işlem basamakları aşağıda gösterilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır.
2. Araştırma örnekleminde “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği”ni uygulamak üzere resmi izinler alınmıştır.
3. Araştırmacı öncelikle araştırma yapılacak okuldaki okul müdürlerine izinini beyan etmiş ve gönüllülük esasına dayanarak öğretmenlerle eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde görüşüleceği belirtilmiştir.
4. İlgililerden gerekli izinler alındıktan sonra “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” formu araştırmacı tarafından belirlenen çalışma grubu Türkçe öğretmenlerine verilmiş. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.
5. Öğretmenlerin “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği”ni cevaplamaları için 30 dakika süre verilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Analizi

Nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize etmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerin içerik analizi yapılmıştır.

İlk olarak katılımcılardan elde edilen bulgular ses kayıt cihazından orijinalliği bozulmadan yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler kategorilere ayrılmış ve kodlamalar

yapılmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Eğitimi alan uzmanlarından ve Türkçe öğretmenlerinden görüş alınarak kategori ve içeriklere son hâli verilmiştir. Bu çalışmada konulara bütüncül bakabilmek için kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalarda (cinsiyet E/K, mesleki kıdem 1-5 yıl 1; 6-10 yıl 6; 11-15 yıl 15; 15 yıl ve üstü 15+; mezun olunan program Türkçe öğretmenliği T.Ö.; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği E.Ö.; sınıf öğretmenliği, S.Ö.; diğer lisans programları D.P.; okutulan sınıf mevcudu 0/15; 15/25;26/30; 30+ kişi olarak kodlanmıştır. Örneğin form no 2 erkek, 1/5 yıl mesleki kıdeme sahip, 30+ sınıf okutan Türkçe öğretmenliği mezunu olan bir katılımcı [2, E, 1, T.Ö,30+] olarak kodlanmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. NİCEL BULGULAR

4.1.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 1: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının genel düzeyi nedir?

Tablo 4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Puan Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	N	\bar{X}	SD
1. Temel Kavramları Bilme	315	5,0581	1,39238
2. Ölçme Aracı Hazırlama	315	4,9737	1,14131
3. Alternatif Ölçme Araçları	315	4,9641	1,57675
4. Uygulama	315	5,6994	,98275
5. Ortalama	315	5,2343	1,03890

N: Örneklemi oluşturan katılımcı sayısı, \bar{X} : Aritmetik ortalama, SD: Standard sapma

Tablo 4.1.1.'de gösterildiği gibi Türkçe öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” alt boyutlarına yönelik ortalama puanları $\bar{X} = 4,9641$ (Katılıyorum) ile $\bar{X} = 5,6994$ (Kısmen Katılıyorum) arasında değişmektedir. Öğretmenler “Uygulama” alt faktöründen en yüksek ortalama puanı alırken, “Alternatif Ölçme Araçları” alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Türkçe öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” ortalama puanları ise 5,2343 (Katılıyorum) düzeyindedir.

4.1.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 2: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde cinsiyet etkili midir?

164 erkek ve 150 kadın öğretmenden oluşan Türkçe öğretmen grubunun Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları”, “Uygulama” alt faktör puanları arasında cinsiyet bakımından

anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Ortalama	Erkek	164	150,26	27007,50			
	Kadın	150	165,42	22447,50	11122,500	-1,466	,139
	Toplam	314					
Temel Kavramları Bilme	Erkek	164	151,49	24844,50			
	Kadın	150	164,07	24610,50	11314,500	-1,228	,219
	Toplam	314					
Ölçme Aracı Hazırlama	Erkek	164	154,49	25337,00			
	Kadın	150	160,79	24118,00	11807,000	-,614	,539
	Toplam	314					
Alternatif Ölçme Araçları	Erkek	164	147,62	24210,00			
	Kadın	150	168,30	25245,00	10680,000	-2,024	,043
	Toplam	314					
Uygulama	Erkek	164	151,38	24825,50			
	Kadın	150	164,20	24629,50	11295,500	-1,253	,210
	Toplam	314					

N=314, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, U: Mann-Whitney test değeri, p: Anlamlılık katsayısı

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin “Temel kavramları bilme” alt faktörünün Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 4.1.2.'de gösterilmiştir. Sonuçlardan hareketle, cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=11314,500 ve p>0,05).

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin “Ölçme aracı hazırlama” alt faktörünün Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 4.1.2.’de gösterilmiştir. Sonuçlardan hareketle, cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (11807,000 ve $p>0,05$).

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin “Alternatif ölçme araçları” alt faktörünün Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 4.1.2.’de gösterilmiştir. Sonuçlardan hareketle, cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (10680,000 ve $p<0,05$).

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin “Uygulama” alt faktörünün Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 4.1.2.’de gösterilmiştir. Sonuçlardan hareketle, cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (11295,500 ve $p>0,05$).

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği sıra ortalamaları Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 4.1.2.’de gösterilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır (11122,500 ve $p>0,05$). Sıra ortalamaları açısından ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 3: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mesleki kıdem etkili midir?

165 erkek ve 150 kadın öğretmenden oluşan Türkçe öğretmen grubunun Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği’nin “**Temel Kavramları Bilme**”, “**Ölçme Aracı Hazırlama**”, “**Alternatif Ölçme Araçları**”, “**Uygulama**” alt faktör puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Ortalama	0-10 yıl	237	166,62	2	9,921	,007	0/10 yıl-21 yıl+
	11-20 yıl	30	146,87				
	21 yıl+	48	122,38				
	Total	315					
Temel Kavramları Bilme	0-10 yıl	237	168,04	2	12,711	,002	0/10 yıl-21 yıl+
	11-20 yıl	30	140,83				
	21 yıl+	48	119,17				
	Total	315					
Ölçme Aracı Hazırlama	0-10 yıl	237	161,66	2	2,796	,247	-
	11-20 yıl	30	161,45				
	21 yıl+	48	137,79				
	Total	315					
Alternatif Ölçme Araçları	0-10 yıl	237	169,66	2	16,247	,000	0/10 yıl-21 yıl+
	11-20 yıl	30	131,02				
	21 yıl+	48	117,28				
	Total	315					
Uygulama	0-10 yıl	237	162,78	2	4,142	,126	-
	11-20 yıl	30	159,40				
	21 yıl+	48	133,53				
	Total	315					

N=315, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Türkçe öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” “Temel Kavramları Bilme” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.3.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=2,

N= 315) = 12,711 ve $p < 0.05$ Bundan hareketle, mesleki kıdemın “Temel Kavramları Bilme” alt faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana kıdem yılı “0-10” olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “11-20” yıl ve “21 yıl+” kıdemi olanların izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından “0/10 yıl-21 yıl+” arasında mesleki kıdem bakımından “0/10” yıl lehine farklılaşmalar gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Ölçme Aracı Hazırlama” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.3.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir χ^2 (df=2, N= 315) = 2,796 ve $p > 0,05$.

Türkçe öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.3.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir: χ^2 (df=2, N= 315) = 16,247 ve $p < 0.05$. Bu sonuçtan hareketle, mesleki kıdemın “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana kıdem yılı “0-10” olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “11-20 yıl ve 21 yıl+” mesleki kıdemi olanların izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından “0/10 yıl-21 yıl+” arasında “0/10” yıl lehine farklılaşmalar gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Uygulama” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.3.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir χ^2 (df=2, N= 315) = 4,142 ve $p > 0,05$.

Tablo 4.1.3.’deki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir farkın olduğu

belirlenmiştir. χ^2 (df=2, N = 315) = 9, 921 ve $p < 0,05$). Ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum puanları üzerinde yaşanan kıdemin etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puanın “0-10 yıl” arasında mesleki kıdeme sahip olanlarda olduğu, bunu “11-20 yıl, ve 21 yıl+” mesleki kıdeme sahip olanları izlemektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları bakımından “0/10 yıl-21 yıl+” arasında, “0-10 yıl” lehine anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 4: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile yıl içinde okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

163 erkek ve 150 kadın öğretmenden oluşan grubun Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları”, “Uygulama” alt faktör ve toplam puanları arasında bir yılda okunulan kitap sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Spearman rho Correlations Kat Sayısı sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.4.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon

		Okunulan Kitap Sayısı	Ortalama
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	,173**	1,000
	Sig (2-tailed)	,002	.
	N	313	315
	<hr/>		
Ortalama	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,173**
	Sig (2-tailed)	.	,002
	N	313	313
	<hr/>		
		Okunulan Kitap Sayısı	Temel Kavramları Bilme
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,132*
	Sig (2-tailed)	.	,019
	N	313	313
	<hr/>		
Temel Kavramları Bilme	Güvenirlilik Katsayısı	,132*	1,000
	Sig (2-tailed)	,019	.
	N	313	315
	<hr/>		

Tablo 4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon (Devamı)

		Okunulan Kitap Sayısı	Ölçme Aracı Hazırlama
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,171**
	Sig (2-tailed)	.	,002
	N	313	313
Ölçme Aracı Hazırlama	Güvenirlilik Katsayısı	,171**	1,000
	Sig (2-tailed)	,002	.
	N	313	315
		Okunulan Kitap Sayısı	Alternatif Ölçme Araçları
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,226**
	Sig (2-tailed)	.	,000
	N	313	313
Alternatif Ölçme Araçları	Güvenirlilik Katsayısı	,226**	1,000
	Sig (2-tailed)	,000	.
	N	313	315
		Okunulan Kitap Sayısı	Uygulama
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,067
	Sig (2-tailed)	.	,236
	N	313	313
Uygulama	Güvenirlilik Katsayısı	,067	1,000
	Sig (2-tailed)	,236	.
	N	313	315

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=315 **. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

Türkçe öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin "Temel Kavramları Bilme" alt faktörü arasındaki ilişki Tablo 4.1.4.'de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile "Temel Kavramları Bilme" alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s = 0,132^*$, $N = 313$ ve $p < 0,05$).

Türkçe öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği "Ölçme Aracı Hazırlama" alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_s = ,171^{**}$, $N = 313$ ve $p < 0,01$).

Türkçe öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği "Alternatif Ölçme Araçları" alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_s = ,226^{***}$, $N = 313$ ve $p < 0,01$).

Türkçe öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_s = ,226^{***}$, $N = 313$ ve $p < 0,01$).

Tablo 4.1.4. incelendiğinde ölçme ve değerlendirme tutum ortalamasının ($=,173$) olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktör puanlarının ise diğer alt faktörlere göre daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumu ile faktörlerden “Uygulama” faktörü hariç diğerleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısı arttıkça ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 5: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mezun olunan program etkili midir?

165 erkek ve 150 kadın öğretmenden oluşan grubun Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları”, “Uygulama” alt faktör puanları arasında mezun olunan program bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

	Mezun Olunan Program	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Ortalama	Türkçe Öğretmenliği	274	165,46				
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	118,91	3	17,072	,001	Türkçe- Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı-Sınıf
	Sınıf Öğretmenliği	3	24,17				
	Diğer Lisans Programları	11	104,64				
	Toplam	315					

$N=315$, n : Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, sd : Serbestlik derecesi, p : Anlamlılık katsayısı

Tablo 4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular (Devamı)

	Mezun Olunan Program	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Temel Kavramları Bilme	Türkçe Öğretmenliği	274	166,94	3	22,807	,000	Türkçe -Türk Dili ve Edebiyatı
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	109,00				
	Sınıf Öğretmenliği	3	23,33				
	Diğer Lisans Programları	11	92,32				
	Toplam	315					
Ölçme Aracı Hazırlama	Türkçe Öğretmenliği	274	162,77	3	8,700	,034	-
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	131,87				
	Sınıf Öğretmenliği	3	40,17				
	Diğer Lisans Programları	11	135,36				
	Toplam	315					
Alternatif Ölçme Araçları	Türkçe Öğretmenliği	274	166,78	3	22,400	,000	Türkçe -Türk Dili ve Edebiyatı Türkçe – Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı-Sınıf
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	111,41				
	Sınıf Öğretmenliği	3	24,00				
	Diğer Lisans Programları	11	90,14				
	Toplam	315					
Uygulama	Türkçe Öğretmenliği	274	160,64	3	2,926	,403	-
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	140,33				
	Sınıf Öğretmenliği	3	90,50				
	Diğer Lisans Programları	11	154,09				
	Toplam	315					

N=315, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Temel Kavramları Bilme” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.5.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında mezun olunan program değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 315) = 22,807 ve p<0.05

Bundan hareketle, “Temel Kavramları Bilme” alt faktörü üzerinde mezun olunan programın etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana Türkçe öğretmenliği mezunu olanların sahip olduğu, bunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve diğer lisans programlarından mezun olanların izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların nedenini belirlemek için çözümlenmeler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından “Türkçe öğretmenliği -Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” arasında Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Ölçme Aracı Hazırlama” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.5.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında mezun olunan program değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 315) = 8,700 ve p<0.05

Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.5.’de gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında mezun olunan program değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 315) = 22,400 ve p<0.05

Elde edilen verilerden hareketle mezun olunan programın, “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana Türkçe öğretmenliği mezunu olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve diğer lisans programlarından mezun olanların izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından “Türkçe öğretmenliği-Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” arasında Türkçe

öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine, “Türkçe ve Sınıf öğretmenliği” arasında Türkçe öğretmenliği lehine, “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği-Sınıf öğretmenliği” arasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği lehine anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Uygulama” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.5.’de gösterilmiştir. “Uygulama” alt faktörü sıra ortalamaları yönünden Türkçe öğretmenliği mezunları en yüksek puana sahiptir. Türkçe öğretmenliği mezunlarını sırasıyla diğer lisans programları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği mezunları takip etmektedir. Ulaşılan sonuçlara göre mezun olunan program bakımından Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir χ^2 (df=3, N= 315) = 2,926 ve $p>0,05$.

Tablo 4.1.5.’deki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan ve çeşitli programlardan mezun Türkçe öğretmenleri arasında Ölçme Değerlendirme Ölçeği ortalama puanları açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N = 315) = 17,072 ve $p<0,05$).

Ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum puanları üzerinde mezun olunan programın etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana Türkçe öğretmenliği mezunlarının sahip olduğu, bunu sırasıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve diğer lisans programlarından mezun olan öğretmenler izlemektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları bakımından “Türkçe ve sınıf öğretmenliği” arasında Türkçe öğretmenliği mezunları lehine, “Türk Dili ve Edebiyatı ve sınıf öğretmenliği” arasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunları lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir.

4.1.6. Altıncı Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 6: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde sınıf mevcutları etkili midir?

164 erkek ve 150 kadın öğretmenden grubunun Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği’nin “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları”, “Uygulama” alt faktör puanları arasında okutulan sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir

farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6. *Türkçe Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular*

	Okutulan Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Ortalama	0-15 öğrenci	2	56,25	3	11,663	,009	30 öğrenci+-16/25 öğrenci 30 öğrenci+-26/30 öğrenci
	16-25 öğrenci	86	144,22				
	26-30 öğrenci	71	140,94				
	30 öğrenci+	155	173,76				
	Toplam	314					
Temel Kavramları Bilme	0-15 öğrenci	2	65,25	3	8,337	,040	-
	16-25 öğrenci	86	146,99				
	26-30 öğrenci	71	143,47				
	30 öğrenci+	155	170,95				
	Toplam	314					
Ölçme Aracı Hazırlama	0-15 öğrenci	2	51,00	3	8,830	,032	-
	16-25 öğrenci	86	148,81				
	26-30 öğrenci	71	142,25				
	30 öğrenci+	155	170,68				
	Toplam	314					
Alternatif Ölçme Araçları	0-15 öğrenci	2	65,25	3	12,605	,006	30 öğrenci+-16/25 öğrenci
	16-25 öğrenci	86	146,99				
	26-30 öğrenci	71	143,47				
	30 öğrenci+	155	170,95				
	Toplam	314					

N=314, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Tablo 4.1.6. *Türkçe Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular (Devamı)*

	Okutulan Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Uygulama	0-15 öğrenci	2	113,00	3	9,333	,025	30 öğrenci+-16/25 öğrenci 30 öğrenci+-26/30 öğrenci
	16-25 öğrenci	86	144,74				
	26-30 öğrenci	71	140,25				
	30 öğrenci+	155	173,05				
	Toplam	314					

N=314, n: Alt örneklemden katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Türkçe öğretmenlerinin okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Temel Kavramları Bilme” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.6.’da gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Ölçme Aracı Hazırlama” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.6.’da gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.6.’da gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 314) = 12,605 ve p<0.05

Elde edilen verilerden hareketle okutulan sınıf mevcudunun “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana “30 öğrenci+” okutan öğretmenlerin sahip olduğu, bunu sırasıyla “16-25 öğrenci”, “26-30 öğrenci” ve “0-15” öğrenci okutan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki

farklılaşmaların kaynağını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından "30 öğrenci+ ve 16/25 öğrenci" arasında "30 öğrenci+" lehine anlamlı farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği "Uygulama" alt faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuç puanları Tablo 4.1.6.'da gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri arasında okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 314) = 9,333 ve $p < 0.05$

Elde edilen verilerden hareketle okutulan sınıf mevcudunun "Uygulama" alt faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana "30 öğrenci+" okutan öğretmenlerin sahip olduğu, bunu "16/25" öğrenci, "26/30" öğrenci ve "0/15" öğrenci okutanların izlediği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler için post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Faktör puanları açısından "30 öğrenci+ ve 16/25 öğrenci" arasında "30 öğrenci+" lehine, "30 öğrenci+ ve 26/30 öğrenci" arasında "30 öğrenci+" lehine anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir.

Tablo 4.1.6.'daki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 314) = 11,663 ve $p < 0,05$). Ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum puanları üzerinde okutulan sınıf mevcudlarının etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları bakımından en yüksek puana "30+ öğrenci" okutan öğretmenlerin sahip olduğu, bunu "16/25, 26/30 ve 0/15" kişi okutulan sınıf mevcuduna sahiplerin izlediği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları bakımından "30 öğrenci+ ve 16/25 öğrenci" arasında 30 öğrenci+ lehine, "30 öğrenci+ ve 26/30 öğrenci" arasında "30 öğrenci+" lehine anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir.

4.2. NİTEL BULGULAR

Tablo 4.2.1. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Erkek	11	64.7
Kadın	6	35.3
Toplam	17	100

Araştırmaya 17 Türkçe öğretmeni katılmış ve görüşleri alınmıştır. Katılanların (n=11: %64, 7) erkek, (n=6: %35, 3) kadın öğretmenlerden oluşmuştur.

Tablo 4.2.2. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Program Dağılımı

Mezun Olunan Program	F	%
Türkçe Öğretmenliği	11	64,7
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	4	23,5
Sınıf Öğretmenliği	1	5,9
Diğer Lisans Programları	1	5,9
Toplam	17	100

Araştırmada görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, Türkçe öğretmenliği lisans bölümünden mezun olmuştur (n=11: %64,7). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan kişi sayısı (n=4; %23,5) dir. Diğer lisans programlarından ve sınıf öğretmenliğinde ise 1'er katılımcı ile görüşülmüştür (n=1: %5,9).

Tablo 4.2.3. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Dağılımı

Mesleki Kıdem	F	%
0-5 yıl	9	52,9
6-10 yıl	1	5,9
11-15 yıl	2	11,8
15+ yıl	5	29,4
Toplam	17	100

Araştırmada görüşülen Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir (n=9; %52,9). 1 öğretmen “6-10 yıl” (%5,9), 2 öğretmen “11-15 yıl” (%11,8), 3 öğretmen “16-20 yıl” (%17,6), 2 öğretmen ise “21+yıl” (%11,8) mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 4.2.4. Görüşülen Türkçe Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu Dağılımı

Okutulan Sınıf Mevcudu	F	%
0-15 Öğrenci	0	0
16-25 Öğrenci	3	17,6
26-30 Öğrenci	2	11,8
30+ Öğrenci	12	70,6
Toplam	17	100

Araştırmada görüşülen Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu “30+” öğrenci bulunan sınıfları okutmaktadır (n=12; %70,6). 3 öğretmen “16/25” (% 17,6), 2 öğretmen “26/30” (%11,8) öğrenci bulunan sınıfları okutmaktadır. “0/15” öğrenci okutan öğretmenlerle görüşme sağlanmamıştır.

4.2.1. Yedinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Alt Problem 7: Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.2.5. Temel Kavramlar Kategorisine Yönelik Bulgular

Alt Kategori	Cevaplayan Öğretmenler	Cinsiyet		Mezun Olunan Program			Mesleki Kıdem			Okutulmuş Sınıf Mevcudu					
		E	K	T.Ö.	E.Ö	S.Ö	D.P	0/5	6/10	11/15	15+	0/15	15/25	26/30	30+
Güvenirlilik	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.12, Ö.15, Ö.16	5	2	6		1		6	1				1	1	5
Geçerlik	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.8, Ö.9, Ö.15, Ö.16	4	4	8				7	1				1		7
Kullanışlılık	Ö.2, Ö.3, Ö.7, Ö.15	3	1	4				4					1		3
Hiçbiri	Ö.4, Ö.6, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14, Ö.17	4	3	2	4		1	1		1	5		1	1	5

Ölçme ve Değerlendirmenin “Temel Kavramlar” kategorisi 4 alt kategoriye ayrılmıştır. Güvenirlilik alt kategorisine uygun cevap verenlerin 2’si kadın, 5’i ise erkektir, Bunların 6’sı “0/5” yıl mesleki kıdeme sahip ve 1 katılımcı ise “6/10” yıl mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 6’sı Türkçe öğretmenliği mezunu 1’i ise sınıf öğretmenliği mezunudur. Güvenirlilik cevabı veren öğretmenlerin 5’i “30+” sınıfları okuturken 1er öğretmende “15/25 ve 26/30” öğrenci bulunan sınıflarda öğretim yapmaktadır. Geçerlik alt kategorisine uygun cevap verenlerin 4’ü kadın 4’ü ise erkek katılımcılara aittir. Geçerlik cevabı veren öğretmenlerin tümü Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Geçerlik cevabı veren öğretmenlerin 7’si “0/5” yıl mesleki kıdeme sahip ve 1 tanesi “6/10” yıl mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin 7’si “30+” öğrenci bulunan sınıfları okuturken 1 tanesi “15/25” öğrenci bulunan sınıfları okutmaktadır. Kullanışlılık cevabı verenlerin 3’ü erkek 1 tanesi ise kadındır. Bu öğretmenlerin 1’i “15/25”, 3’ü ise “30+” öğrenci buluna sınıfları okutmaktadır. Kullanışlılık cevabı veren öğretmenlerin tümü Türkçe öğretmenliği mezunu ve 0/5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Hiçbiri cevabı veren öğretmenlerin 4’ü erkek 3’ü ise kadın öğretmenlerdir. Hiçbiri cevabı veren öğretmenlerin 2’si Türkçe öğretmenliği, 4’ü

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği 1'i ise diğer lisans programlarından mezun olmuştur. Öğretmenlerin 1'i "11/15" yıl mesleki kıdeme sahip ve 5'i "15+" yıl mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin 5'i "30+" ve 1 öğretmen "15/25ve 26/30" öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır.

Konuya ilişkin öğretmen görüşleri:

1, K, 1, T.Ö,30+: *Nitelikli bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması gerektiğini düşünüyorum. Güvenirlilik deyince aklıma hatasız ölçme yapmak geliyor, yani sınavı okurken hata yapmamak, hatasız ölçme yapmak gerekiyor. Geçerlik denilince yapı geçerliği, görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği aklıma geliyor. Sınav Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlara uygun olmalıdır.*

3. E, 6, T.Ö, 15/25: *... nitelikli bir ölçme aracının öncelikle geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Geçerli ve güvenilir olma durumu sağlandıktan sonra bir de kullanışlı olması gerekmektedir.*

6, E, 15+, E.Ö, 30+: *Bana göre nitelikli bir ölçme aracı kaliteli olmalı, sorulara bakınca ne güzel bir şekilde hazırlanmış diyebilmeliyim.*

4, E, 15+, D.Ö, 30+: *Ölçme aracının öncelikle neyi ölçtüğüne ve bunu tam olarak ölçüp ölçmediğine bakarız.*

10, E, 15, T.Ö, 15/25: *...hedefe yönelik olması benim için öncelikli olan özelliktir. Bulduğum sınıfa göre derslerimi ve sınavlarımı ayarlıyorum. Öğretmenlik yaptığım okulda öğrencilerim genelde mülteci olduğu için tek bir amacın için değil farklı amaçlar içinde çalışıyoruz.*

11, K, 10, E.Ö, 30+: *...amaca uygun olması, kullanışlı ve güvenilir olması gerekir.*

12, E, 1, S.Ö, 26/30: *...eğitim öğretim sürecinde geçerli olabilmesi için kazanımlar yeterli sayıda olmalı ve kapsam geçerliğini sağlayacak sorulardan oluşturulması gerekir.*

13, K, 15+, EÖ, 26/30: *Bana göre bir ölçme aracının amacına uygun olması gerekir. İşlenen konuların hepsinden soru sorulmalı diye düşünüyorum.*

Tablo 4.2.6. Ölçme Aracı Hazırlama Kategorisine Yönelik Bulgular

Alt Kategori	Cevaplayıcılar	Cinsiyet		Mezun Olunan Program					Mesleki Kıdem			Okutulan Sınıf Mevdu			
		E	K	T.Ö	E.Ö	S.Ö	D.P	0/5	6/10	11/15	15+	0/15	15/25	26/30	30+
Ölçme Aracını Kendim Hazırlarım	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.12 Ö.14 Ö.15, Ö.17	9	4	9	2	1	1	7	1	1	4		3	1	9
Hazır Ölçme Araçları Kullanırım	Ö.3, Ö.4, Ö.11, Ö.13, Ö.16	3	2	3	2			1	1	1	2		1	1	3

Ölçme aracı hazırlama faktörüne “Ölçme Aracını Kendim Hazırlarım” cevabı verenlerin 9’u erkek, 4’ü ise kadındır. Cevap verenlerin 9’u Türkçe öğretmenliği, 2’si Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, 1’i sınıf öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerin 7’ si “0/5” yıl, 4’ü “15+” yıl ve 1’er kişide “6/10 ve 11/15” mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin 3’ü “15/25”, 1’i 26/30 ” ve 9’u “30+” öğrenci bulunan sınıflarda görev yapmaktadır “Hazır Ölçme Araçları Kullanırım” cevabı verenlerin 3’ü erkek ve 2’si kadın öğretmenlerdir. Cevap verenlerin 3’ü Türkçe öğretmenliği 2’si ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunudur. 1’er kişi “0/5,6/10 ve 11/15” yıl mesleki kıdeme sahip iken 2 kişi “15+” yıl mesleki kıdeme sahiptir.1’er kişi “15/25 ve 26/30” ve 3 öğretmen “30+” öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır.

Konuya ilişkin öğretmen görüşleri:

1, K, 1, T.Ö, 30+: ...fakat ben kendim hazırlamıyorum, açıkçası sosyal medyada ve İnternet’te meslektaşlarımın hazırladığı yüzlerce soru var, içlerinden hoşuma gidenleri, uygun olanları, geçerlik ve kapsam açısından iyi olanları seçiyorum. Daha sonra bunlardan faydalaniyorum.

2, E, 1, T.Ö, 30+: ... dersi ben anlattığım için neyi ne kadar anlattığımı, öğrencinin neyi ne kadar bildiğini en iyi ben bilirim. Bu sebeple kendi hazırladıklarım daha kullanışlı oluyor.

3, E, 6, T.Ö, 15/25: Ölçme aracı beni tatmin edici ise onu kullanırım, kullanmayı tercih ederim. Baktım ki dediklerimi yansıtmıyor. O zaman kendim yapmayı tercih ederim.

4, E, 1, T.Ö, 30+: Ölçme araçlarını kendimizin hazırlaması çok emek gerektirecek bir durumdur. Ben bu iş yoğunluğu arasında çok zorlanacağım için daha çok hazır ölçme araçlarını kullanıyorum.

5, E, 1, T.Ö, 30+: ...örnek vermek gerekirse bir sözel mantık sorusunu hazırlamam uzun zaman alıyor. 3 saatte hazırladığımı bilirim. Sorduğum sorular daha üst düzeyde ve nitelik olarak daha nitelikli sorular oluyor.

6, E, 11, E.Ö, 30+: ...kendim hazırlamayı tercih ederim. Sonuçta derslere kendim giriyorum. Tabi mezun olduğum yıllarda bilgisayar bu kadar yaygın değildi. Ben soruları elimle kâğıda yazarak hazırlardım. Bunun fotokopisini çekerdim. Bir hafta sonu oturur bunlarla uğraşırdım.

7, K, 1, T.Ö, 30+:...öncelikle mevcutta olan ölçme araçlarını incelemeyi tercih ederim. Onları inceledikten sonra öğrenci potansiyeline göre ölçme aracını kendim geliştiririm...

12, E, 1, S.Ö, 30+: ...kendim geliştiriyorum sebebi ise her sınıfın öğrenci seviyesinin farklı olmasıdır. Okula ve öğrenciye göre ölçme aracı yeniden yapılandırılmalıdır diye düşünüyorum.

13, K, 15+, EÖ, 26/30: ...genellikle ölçme araçlarını hazır kullanıyorum. Açık söylemem gerekirse bir ölçme aracını hazırlamak için çok vaktim yok. Eğitimhane, Facebook gibi İnternet sitelerinden ve Türkçe öğretmen gruplarından ölçme araçlarını alarak bunlardan yararlanıyorum.

14, E, 15+, D.Ö, 30+: Hazır kullanmayı, internetten bulmayı, onları öğrenciye sunmayı karakter olarak sevmiyorum. Hep yeni bir şeyler üretmeyi seviyorum. Her yıl mesela 7. sınıflara hep farklı sorular sorarım. Kendim ölçme aracını oluştururum yani hepsi özgündür. Sorularım her sene farklılar.

15, E, 1, T.Ö, 30+: ...ölçme araçlarını kendim geliştiriyorum. Çünkü ölçme aracı hazırlama yeterliliğine sahibim. Öğretmen başkasından aldığı ölçme aracıyla kendi anlattıklarını tam ölçemez diye düşünüyorum.

16, K, 1, T.Ö, 30+: Kendimin hazırladığı sorular bence nitelik olarak diğer tecrübeli öğretmenlerin hazırladıklarına erişebilir düzeyde değil...

Tablo 4.2.7. Alternatif Ölçme Araçları Kategorisine Yönelik Bulgular

Alt Kategori	Cevaplayıcılar	Cinsiyet		Mezun Olunan Program				Mesleki Kıdem				Okutulan Sınıf Mevcudu			
		E	K	T.Ö	E.Ö	S.Ö	D.P	0/5	6/10	11/15	15+	0/15	15/25	26/30	30+
Olumlu	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.12 Ö.14 Ö.15	8	3	10	1			8	1		2		2	1	8
Olumsuz	Ö.11, Ö.17		2		2					1	1			1	1

Alternatif ölçme araçları “Olumlu” alt kategorisine giren ve alternatif ölçme araçlarını gerekli gören katılımcıların 8’i erkek 3’ü kadın öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin 10’u Türkçe öğretmenliği, 1’i ise sınıf öğretmenliği mezunudur. Katılımcıların 8’i “0/5” yıl, 2’si “15+” yıl ve 1’i “6/10” yıl mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerden 2’si “15/25”, 1’i “26/30”ve 8’i “30+” öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır. Alternatif ölçme araçlarına karşı “Olumsuz” görüş bildiren öğretmenlerin tümü kadın ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunudur.1’er öğretmen “11/15 ve 15+” yıl mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenler “26/30 ve 30+” öğrenci bulunan sınıfları okutmaktadır.

Konuya ilişkin öğretmen görüşleri:

1, K, 1, T.Ö, 30+:...alternatif ölçme araçları, önceki sorularda da zaten bunu belirttim. Aslında çağımız eğitim sisteminin bize getirdiği kolaylık olmuş. Sadece bilgi ölçmüyor aynı zamanda beceriyi de ölçüyor. Mesela alternatif ölçme araçları olmasa ben nasıl konuşma becerisini ölçebilirim, öğrencilerime dönemlik sunumlar hazırlatıyorum onları derecelendirme puanlama anahtarı ile puanlıyorum.

2, E, 1, T.Ö, 30+:...kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, rubrikler öğrencinin performansına daha iyi tespit etmek için gereklidir.

3, E, 6, T.Ö, 15/25: ...eğitimde kesinlikle kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Diğer ölçme araçlarındaki eksiklikleri tamamladığını düşünüyorum...

4, E, 1, T.Ö, 30+: ...pratikte bizim bunları kullanmamız çok zor sınıf mevcutlarından dolayı. Bizim kazanımlarımız çok fazla, ders saatleri çok yetersiz kalıyor. Aslında daha çok nasıl söyleyeyim, alternatif ölçme araçlarını kullanmak için çok kısa ders sürelerimiz var. Ders süreleri klasik şekilde gitmemize daha çok imkân veriyor.

5, E, 1, T.Ö, 30+: ...sonuçta bir proje ödevi veriyoruz çocuğa ama çocuk bu proje ödevini birinden yardım alarak yapıyor. İçerik olarak çok kötü proje ödevleri ve performans görevleri verilebiliyor. İş yapmak için yapılan şeyler olabiliyor.

7, K, 1, T.Ö, 30+:...çünkü tek bir ölçme aracı öğrencinin konuyu kavrayıp kavramadığı konusunda tam manasıyla netlik kazandırmayabilir. Bu yüzden farklı ölçme araçları öğrencinin dersi daha iyi öğrenmesine yardımcı olacaktır...

8, K, 1, T.Ö, 30+: ...2006 yılındaki yapılandırmacı yaklaşıma geçiş süreci ile daha çok öğrenciyi merkeze alan, ürüne değil sürece önem veren sonucu ve süreci birlikte gözlem yapmaya imkân tanıyan çocukların sadece ve sadece yaşantılarından da ziyade ortaya çıkardıkları ürünlerle yaşantıların birleştirildiği bir süreç ortaya çıkıyor.

9, E, 15+, T.Ö, 30+: ... alternatif ölçme araçları öğrencilerin pisko-motor becerilerini ölçmede kullanılır. Derslerde kullandığımız proje ödevleri, yaratıcı etkinlikler...

10, E, 15+, T.Ö, 21/25: Tam olarak fikrim yok ama kasıt şeyse, Türkçe'deki bu 4 temel beceriyi farklı ölçme araçlarıyla ölçmekse, bu klasik sorular yerini açık uçlu sorular, öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayan sorular ya da öğrencinin kendi sorusunu sorup kendisinin cevap vereceği sorular anlamında ise bazen yapıyoruz.

11, K,11, E.Ö,30+: ...kullanmaya çalıştım akran değerlendirmeyi çok kullanmaya çalıştım ama çok amacımıza uygun olduğunu söyleyemem. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiğini düşünüyorum.

12, E, 1, S.Ö, 26/30: Alternatif ölçme araçları yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim-öğretim hayatımıza giren ölçme araçlarıdır.

14, E, 15+, D.Ö, 30+:...öğrencilerin yaptığı ödevlerin toplanmış hali olan literatürde portfolyo diye geçiyor. Bunları kontrol ediyorum. Bir dönemin sonunda bir de ortasında kontrol ediyorum.

15, E, 1, T.Ö, 30+: Amacıma hangisi hizmet edecekse ben onu kullanıyorum. Ölçme araçlarının böyle sınıflandırılıp sadece sınavlarda klasik, uygulamada alternatif ölçme

aracı kullanılmasına da karşıyım. Ben Türkçe sınavının hem alternatif hem klasik yöntemlerle hibrit bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.

17, K, 21+, E.Ö,15/25: Biz bir köy okuluyuz ve bazı materyallere ulaşmamız çok zor. Öğrencilerin İnternet erişimi kısıtlı bu yüzden alternatif ölçme araçları uygulama olarak beni bayağı zorluyor. Şöyle söyleyeyim köy ortamında renkli kartona bile ulaşmamız bazen zor oluyor...

Tablo 4.2.8. Uygulama Kategorisine Yönelik Bulgular

Alt Kategori	Cevaplayan Öğretmenler	Cinsiyet		Mezun Olunan Program				Mesleki Kıdem			Okutulan Sınıf Mevcudu					
		E	K	T. Ö	E. Ö	S. Ö	D.P	0/5	6/10	11/15	15+	0/15	15/25	26/30	30+	
Hazır Bulunuşluk	Ö.12,	1													1	
Öğrenme Eksikliği	Ö.1, Ö.5, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.13	2	4	4	2			3		1	2				1	5
Öğrenme Düzeyi	Ö.2, Ö.6, Ö.7, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.15, Ö.16, Ö.17	5	4	5	3	1		5	1	1	2		2	2	2	5
Gerçek Hedefler	Ö.4, Ö.8,	1	1	2				2								2

Uygulama kategorisinin “Hazırbulunuşluk” alt kategorisine 1 öğretmen görüş bildirmiş, bu öğretmen erkek, sınıf öğretmeni, “6/10” yıllık mesleki kıdeme sahip ve “26/30” öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır. “Öğrenme Eksikliği” alt kategorisine görüş bildiren öğretmenlerin 2’si erkek, 4’ü ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 4’ü “Türkçe öğretmenliği”, 2’si “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” mezunudur. 3’ü “0/5” yıl, 1’i “11/15” yıl ve 2’si “15+” yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 1’i “26/30” ve 5’i ise “30+” öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır. “Öğrenme Düzeyi” alt kategorisine cevap veren öğretmenlerin 5’i erkek, 4’ü kadındır. 5 öğretmen “Türkçe öğretmenliği”, 3 öğretmen “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” ve 1 öğretmen “Sınıf öğretmenliği” mezunudur. Bu öğretmenlerin 5’i 0/5 yıl, 2’si 15+ yıl ve birer öğretmende “6/10 ve 11/15” yıl mesleki kıdeme sahiptir. 2’şer öğretmen “15/25 ve 26/30” mevcutlu sınıf okuturken 5 öğretmen ise 30+ öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır. “Gerçek Hedefler” alt kategorisine cevap veren

öğretmenlerin 1'i erkek ve 1'i kadındır. Bu öğretmenler Türkçe öğretmeni, "0/5" yıl mesleki kıdeme sahip ve "30+" öğrenci bulunan sınıf okutmaktadır.

Konuya ilişkin öğretmen görüşleri:

12, E, 1, S.Ö, 26/30: ... öğrencilerin yeni öğrenmelere ne kadar hazır olduğunu tespit etmek amacıyla kullanıyoruz.

1, K, 1, T.Ö, 30+: ...ölçme sonuçlarını öğrencinin eksiklerini gidermek için kullanıyorum.

5, E, 1, T.Ö, 30+: ... Ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek için veya hangi beceride eksikliği olduğunu saptamak için kullanırım.

7, K, 1, T.Ö, 30+: ...Ölçme sonuçlarını iki amaçla kullanıyorum. Birincisi süreç sonunda not vermek için ikincisi ise süreç içerisinde öğrenme eksikliklerini tamamlamak için...

13, K, 15+, EÖ, 26/30: ...bazen öğrencilerimde eksik gördüğüm şeyler olabiliyor bunları süreç içerisinde düzeltiyorum.

8, K, 1, T.Ö, 30+: ... Türkçe dersinin bir programı var. Bu program içerisinde hedef ve kazanımlarımız mevcut, ben bu hedeflere ulaşabilmek adına ölçme ve değerlendirme yapıyorum.

4, E, 1, T.Ö, 30+: ...Ölçme işleminden elde ettiğim sonuçları, konuyu öğrencinin ne kadar içselleştirdiğini belirlemek için kullanırım. Bu konuyu öğrenebildi mi, öğrenemedi mi? Öğrenci bu süreçte aktif olabildi mi, olamadı mı? Alması gereken kritik kazanımlara ne derece ulaştığını tespit etmek isterim. Türkçe dersinde konular sarmal bir şekilde ilerler bu sebeple öğrencilerin bilgi düzeyleri bir sonraki konunun anlaşılması için önemlidir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ, TARTIŞMA

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nicel bulgular kısmında “Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları” cinsiyet, mesleki kıdem, yılda okunan kitap sayısı, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan program değişkenleri bakımından incelenmiştir. Ulaşılan veriler ortalama, temel kavramlar, ölçme aracı hazırlama, alternatif ölçme araçları ve uygulama alt faktörleri incelenerek analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ise her bir alt problem için başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının düzeyi nedir?

Yapılan araştırma sonucundan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları: 5,2343 (Katılıyorum) düzeyindedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye karşı olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Tekin (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Boylu (2020) çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tutum puan ortalamalarının olumlu yönde yüksek olduğunu belirlemiştir. Berilgen (2022) teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını olumlu ve istenilen düzeyde olarak bulmuştur. Erdoğan ve Kurt (2012) ve Liu (2008) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde cinsiyet etkili midir?

Araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları” cinsiyet değişkeni açısından “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği”nin “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları” ve “Uygulama” alt faktörleri ile ölçekten elde ettikleri puan arasından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeği sıra ortalamaları Mann Whitney U-test sonuçları incelenmiş. İstatistiksel olarak

anlamli bir farka ulaşılmamıştır (11122,500 ve $p>0,05$). Sıra ortalamaları açısından ise kadın retmenlerin erkek retmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Türkçe retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde elde edilen sonucu destekleyici nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. şengül (2011) yaptığı çalışmada Türkçe retmenlerinin yazma becerisini değerlendirmesinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı, fakat ortalamalar bakımından kadın retmenlerin erkek retmenlere göre biraz daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Durukan (2011) Türkçe retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik algılarını incelediği çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaya rastlamamışlardır. Tekin (2019) ve Boylu (2020) alışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

5.1.1.3. nc Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mesleki kıdem etkili midir?

Türkçe retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdem değişkeni bakımından lme ve Değerlendirme leği'nin "Temel Kavramları Bilme" ve "Alternatif lme Araçları" alt faktörleri aldıkları puanlar "0-10 yıl" ve "21+yıl" görev yapan Türkçe retmenleri arasında "0-10" yıl lehine anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Ancak "lme Aracı Hazırlama" ve "Uygulama" alt faktöründen almış oldukları tutum puanları arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemi düşük olan retmenlerin lme değerlendirmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelemesinde benzer ve farklı sonuçlar görülmektedir. Örneğin, Yazıcı ve Sözbilir (2014) yaptıkları çalışmada "1-5" yıllık retmenlerin ağdaş lme araçlarını daha sık kullandığını buna karşılık "21-25" yıllık retmenlerin daha çok geleneksel lme araçlarına yöneldiğini belirlemiştir. Maden ve Durukan (2011) Türkçe retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik algılarında kıdem değişkeninin etkili olduğunu belirlemiştir. Tuncer ve Geçim (2019) sınıf retmenlerinin lme ve değerlendirme yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmada kıdem açısında farklılaşmaya ulaşılmıştır. Kardadoğan (2019) Türk Dili ve Edebiyatı retmenlerinin lme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelemiş ve kıdem değişkeninin tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık şengül (2011) ve Berilgen (2022) mesleki kıdem

değişkeninin ölçme değerlendirme tutum, yeterlik ve algıları üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir.

5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile yıl içinde okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile bir yılda okunulan kitap sayısı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığı açısından değerlendirildiğinde; bir yılda okunulan kitap sayısı değişkenine göre Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin “Temel Kavramları Bilme”, “Ölçme Aracı Hazırlama”, “Alternatif Ölçme Araçları” ve “Uygulama” alt faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bundan hareketle fazla kitap okuyan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının, az kitap okuyanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalarda, yılda okunan kitap sayısı değişkenine rastlanmamıştır.

5.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde mezun olunan program etkili midir?

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları mezun olunan lisans programı değişkeni bakımından incelendiğinde; Mezun olunan program değişkenine göre Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin “Temel Kavramları Bilme” ve “Alternatif Ölçme Araçları” alt faktörlerinde istatistiksel yönden anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Ancak “Ölçme Aracı Hazırlama” ve “Uygulama” alt faktörlerinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği, “Temel Kavramları Bilme” alt faktöründe “Türkçe öğretmenliği” ve “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” mezunları arasında “Türkçe öğretmenliği” mezunlarının ölçmenin temel kavramlarına karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan program değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği, “Uygulama” alt faktöründe “Türkçe öğretmenliği” ve “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” mezunları arasında “Türkçe öğretmenliği” mezunlarının lehine, “Türkçe öğretmenliği” ve “Sınıf öğretmenliği” mezunları arasında, “Türkçe öğretmenliği”

mezunları lehine, “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” ve “Sınıf öğretmenliği” mezunları arasında ise “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği” mezunları lehine anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olanların, alternatif ölçme araçlarına karşı diğer programlara göre daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Şengül (2011) “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” adlı çalışmasında Türkçe öğretmenliği ile diğer bölümler arasında Türkçe öğretmenliği mezunları lehine farklılaşmalar tespit etmiştir. Yine Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğiyle diğer lisans programları arasında, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği lehine farklılaşmalar gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar çalışmamızla örtüşmektedir. Maden ve Durukan (2011) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve Türkçe öğretmenliği mezunları ile diğer lisans programlarından mezun olanlar arasında, Türkçe öğretmenliği mezunları lehine anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Berilgen (2022) çalışmasında teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelemiş ve mezun olunan fakülte değişkeninin tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Tekin (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını ortaya koyduğu çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenliği mezunları ile diğer lisans programları mezunları arasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında alt boyut ve toplam puan bakımından farklılaşmaya rastlamamıştır. Boylu (2021), Aktaş ve Alıcı (2012), Üztemur (2013) bu çalışma ile çelişen sonuçlara ulaşmışlardır.

5.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde sınıf mevcutları etkili midir?

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelendiğinde; okutulan sınıf mevcudu değişkenine göre Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin “Alternatif Ölçme Araçları” ve “Uygulama” alt faktörlerinde istatistiksel yönden anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Ancak “Temel Kavramları Bilme” ve “Ölçme Aracı Hazırlama” alt faktörlerinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Alternatif Ölçme Araçları” faktöründe “30+ öğrenci” ve “16/25 öğrenci” bulunan sınıflarda “30+ öğrenci” lehine farklılaşma gözlenmiştir. Alternatif ölçme araçlarına karşı kalabalık sınıf Türkçe öğretmenlerinin daha olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum “0-5” yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda öğretim yapmalarıyla açıklanabilir. Türkçe öğretmenlerinin okutulan sınıf mevcudu değişkeni bakımından Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği “Uygulama” faktöründe “30+ öğrenci” ve “16/25 öğrenci” bulunan sınıflarda “30+ öğrenci” lehine ve “30+ öğrenci” ve “26/30 öğrenci” arasında “30+ öğrenci” lehine farklılaşma gözlenmiştir.

Literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Tuncer ve Geçim(2019) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada sınıf mevcudu değişkenin öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, Şengül (2011) Türkçe öğretmenlerinin yazama becerisini ölçme yeterliliklerini incelediği çalışmasında sınıf mevcudunun değişmesinin önemli bir farklılaşma sağlamadığını belirlemiştir. Kardadoğan (2019) çalışmasında sınıf mevcudu değişkeninin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma Şanlıurfa’da görev yapmakta olan “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarını” çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları, nitel kısımda kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Kategorileri ayrıntılarıyla incelemek için alt kategorilere ayrılmıştır. Bu bölümde elde edilen nicel verilerin, nitel verilerle desteklenip desteklenmediği belirlenmiştir. Nitel araştırma bulguları, nicel sonuçları derinleştirmek, onları daha anlamlı hale getirmek için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:311).

1. Çalışmamızın genel ortalama puanı 5,2343 (Katılıyorum) olarak bulunmuştur. Bu değer 7’li likert tip ölçek düşünüldüğünde tutum olarak yüksek düzeyde olumlu yönde bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların görüşleri de bunu desteklemektedir.

2. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre nicel bulgularda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken aynı şekilde nitel bulgularda da anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

3. Mezun olunan program değişkenine göre nicel bulgularla benzer bulgulara ulaşılmıştır.

“Temel Kavramları Bilme” kategorisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ölçmenin temel kavramları olan, geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik cevaplarını verdikleri gözlenirken, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunlarının ise konu hakkında fikirlerinin olmadığı veya genel cevaplar verdikleri gözlenmiştir.

“Ölçme Aracı Hazırlama” kategorisinde mezun olunan program değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir şekilde nitel bulgularda da farklılaşma gözlenmemiştir.

“Alternatif Ölçme Araçları” kategorisinde mezun olunan program değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmiştir. Benzer şekilde nitel bulgularda da farklılaşmalar gözlenmiştir.

“Uygulama” kategorisinde mezun olunan program değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir şekilde nitel bulgularda da farklılaşma gözlenmemiştir.

Mezun olunan program değişkeni ile ulaşılan nicel ve nitel verilere göre elde edilen bulgular neticesinde; Türkçe öğretmenliği mezunlarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunlarına göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının alternatif ölçme araçları açısından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin, yenilenen Türkçe Öğretim Programı ile eğitim almamaları, eski programlarda ölçme ve değerlendirmenin bir ders olarak okutulmaması neden olarak gösterilebilir.

4. Mesleki kıdem değişkenine göre. “Temel Kavramları Bilme” kategorisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin ölçmenin temel kavramlarını daha iyi bildiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Ölçme Aracı Hazırlama” kategorisinde mesleki kıdem değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir şekilde nitel bulgularda da farklılaşma gözlenmemiştir.

“Alternatif Ölçme Araçları” kategorisinde mesleki kıdem değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmiştir. Benzer şekilde nitel bulgularda da farklılaşmalar gözlenmiştir. Alternatif ölçme araçlarına karşı mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Uygulama” kategorisinde mesleki kıdem değişkenine göre nicel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir şekilde nitel bulgularda da farklılaşma gözlenmemiştir.

Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin belirlenen kategorilerde daha başarılı olmasının sebebi bilgileri yakın zamanda edinmeleri olarak gösterilebilir. Öğrenilen bilgiler tekrar edilmezse unutulabilir.

5. Okutulan sınıf mevcudu değişkeni. “Temel Kavramları Bilme” kategorisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak sınıflarda “30+” öğrenci bulunmaktadır. Temel kavramları bilme konusunda anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Bu sonuç nicel bulgularla örtüşmektedir.

“Ölçme Aracı Hazırlama” kategorisinde sınıf mevcudu değişkenine göre nitel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir şekilde nicel bulgularda da farklılaşma gözlenmemiştir.

“Alternatif Ölçme Araçları” kategorisinde sınıf mevcudu değişkenine göre nitel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Fakat nicel bulgularda da farklılaşmalar gözlenmiştir.

“Uygulama” kategorisinde sınıf mevcudu değişkenine göre nitel bulgularda ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum açısından farklılaşma gözlenmemiştir. Fakat nicel bulgularda anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.

Nitel bulgular incelendiğinde okutulan sınıf mevcudu değişkeninde anlamlı farklılaşmalar gözlenmemiştir. Bu durum üzerinde araştırma yapılan ilde genellikle sınıf mevcutlarının 30 ve üzeri olması etkili olmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada toplanan veriler ve yapılan tartışma ışığında ilgililere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgularda, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyinin azaldığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini kurslara katılarak, kitap okuyarak vb. etkinliklerle kendilerini geliştirebilirler.

2. Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler kalabalık sınıflarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerini tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutları azaltılmalı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için ayrılan süreleri artırmaları sağlanmalıdır.

3. Yenilikçi yaklaşımların getirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karşı Türkçe öğretmenlerin bilgilendirilmesi gereklidir ve öğretmenler sürekli gelişime açık olmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma yalnızca Şanlıurfa ilindeki öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Bu araştırmaya benzer bir araştırma başka iller de eklenerek büyük bir örneklem ile gerçekleştirilebilir.

2. Yapılan araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Eğitim tek taraflı yapılan bir etkinlik değildir. Eğitimin alıcı kısmında yer alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları incelenebilir.

3. Yapılan araştırmanın nicel ve nitel kısmında kullanılan değişkenler çeşitlendirilebilir. Yapılan araştırma devlet okullarında uygulanmıştır. Benzer bir araştırma özel okullarda uygulanıp karşılaştırma yapılabilir.

4. Yapılan alan yazın taramasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalarda, yılda okunan kitap sayısı değişkenine rastlanmamıştır. Benzer çalışmalarda yılda okunan kitap sayısı değişkeni kullanılabilir.

5. Araştırma sırasında beklenen sayının altında ulaşılan sınıf öğretmenliği ve diğer lisans programlarından mezun, aktif olarak Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını geliştirmek için üniversitelerle iş birliğine gidilip, alanında uzman kişilerce eğitim yapılması sağlanabilir.

2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eksikliklerini tespit edip gerekli yerlere bildirilmelidir.

3. Türkçe öğretmenlerinin ölçme araç ve gereçlerine rahat ulaşmaları için sanal ortamların sayısı artırılıp, öğretmenlerin kullanım sıklığı artırılmalıdır.

4. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini daha sık ve planlı yapmaları için ilçe ve okul düzeyinde ölçme ve değerlendirme ofisleri kurulabilir.



KAYNAKÇA

- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖD-TÖ) Geliştirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.13>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim Ortamının Düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Alıcı, D. (2020). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S., Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (129-168). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arastman, G., Yıldırım, K. ve Daşçı, E. (2015). Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 219-228. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33866/375155>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Örs, E. vd. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Benzer, A.ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(2), 649 – 664. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147869/>
- Berilgen, S. (2022). *Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Boylu, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları. *Uluslararası Eğitim ve Okuryazarlık Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 72-85.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları*. Y. Dede ve S. B. Demir, (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Sözbilir, M. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çepni, S. (2015). Performansların Değerlendirilmesi.E, Karip (Ed). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.232–283). Pegem Akademi Yayınları.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 189. DOI: 10.20860/ijoses.37293
- Çetin, B. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*.Ankara: Anı yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe*
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem
- Daniel, L. G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344. <https://doi.org/10.1080/00220679809597563>
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. DOI: 10.16916/aded.448811. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan. Y. (2020). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A.ve Erdem, M. (2014). “DinleİzleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4). https://www.researchgate.net/publication/313988054_DinleİzleAnlat_DINLEME_VE_KONUSMA_YETERLİKLERI_OLCEGININ_GELISTIRILMESI.

- Erdoğdu Y.M. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-26 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/15938/167586>.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8th Edition). United States: Mc Graw Hill. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1046940](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1046940)
- 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. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017published.pdf>
- Göçer, A. (2018). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Ortaokullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Kitabevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı ve Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2),991-1019. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12619/73269>.
- Gültekin, S. (2019). Performans Dayanaklı Değerlendirme. R.N. Çıkrıkçı, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (223-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Hamzadayı, E.ve Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/32803/303358>.

- Karatay, H.ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Millî Eğitim*. 48(1), 685-716. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598>.
- Kardadoğan, A. (2019). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tutum, Yeterlik ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kebapçı, Ç. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırımlı, B. ve Yiğit, F. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar.*Turkish Studies*.9(3),64-86 https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=17407#
- Kıymaz, M.S., Doyumğaç, İ. (2020). Okuma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. M.N., Kardaş, (Ed.), *Okumu Eğitimi* içinde (309-343). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Liu, X. (2008). *Measuring Teachers Perceptions of Grading Practices: Does School Level Make a Difference?* Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conferance Proceedings. Lunenberg
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Algıları. *Milli Eğitim*, 190, 212-233.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406925>.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120 (2), 285-297.

<https://link.gale.com/apps/doc/A59644154/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=499a19ff>

- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Abu Bakar, K., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42. <https://cyberleninka.org/article/n/408888>
- Özçelik, D.A. (2016). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özer Özkan, Y. ve Şenyurt, S. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2), 628-653. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.304724
- Ruqeshi, M. & Humaidi, S. (2016). Alternative Assessment as Perceived by EFL Teachers. *IUP Journal of English Studies*, 11(3), 88-101. <https://squ.pure.elsevier.com/en/publications/alternative-assessment-as-perceived-by-efl-teachers>
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom Assessment: Concepts and Applications* (7thEd.). New York: Mcgraw-Hill.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2020). Dinleme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme. M.N., Kardaş, (Ed.), *Dinleme Eğitimi içinde* (307-328). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- Taşkaya, S.M., (2021). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. M. Yılmaz, (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi içinde* (165-203). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, D. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Alguları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208435>
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tuncer. E., Geçim, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Bilimleri Dergisi* 16(37). DOI: 10.46778/goputeb.410788
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(3),1-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/855992>.
- Ülper, H. (2019). Yazılı Metinleri Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat, (Ed) *Yazma ve Eğitimi içinde* (ss.159-175). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üztemur, S.S. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılguları ve Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yakar, L. (2020). Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri. N. Doğan, (Ed.), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme içinde* (251 -246). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları ve Yeterlik Düzeyleri: Erzurum Örneklemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 164-197. DOI: 10.17522/nefmed.65358
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4



EKLER:

EK 1. Ölçek Kullanım İzin Belgesi

EK 2. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği

EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 4. Etik Kurul İzin Belgesi

EK 5. MEB Ölçek Uygulama İzin Belgesi

EK 6. Özgeçmiş



EK-1: Ölçek Kullanım İzin Belgesi

ihsan Er
Alıcı: ben

7 Tem 2021 19:19

----- Yönlendirilen ileti -----
Gönderen: **Gökhan Arastaman**
Tarih: 1 Tem 2021 Per, saat 22:32
Konu: Re: Ihsan er
Alıcı: ihsan Er

Sayın Ihsan Er
"Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.
Kolaylıklar dilerim

ihsan Er: 1 Tem 2021 Per, 20:34 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Hazırlayacağım yüksek lisans tezinde, gerekli olan verileri tarafınızca geliştirilen "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplamak istiyorum. Bu konuda uygun görmeniz halinde sizden ölçeği kullanmak için izin talep etmekteyim.

İyi akşamlar.

--
Assoc. Prof.Dr. Gökhan ARASTAMAN

Hacettepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Division of Educational Administration
Beytepe/ Ankara/ TURKEY

Yanıfta

Yönlendir

EK-2: Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Öğretmenler,

Sizlerin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutumlarınızı incelemeyi amaçlayan bu araştırmada kullanılan “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” 21 cümleden oluşmaktadır. Mümkünse, her cümlenin karşısındaki uygun seçeneği işaretlemeye çalışınız. Bu araştırmanın başarıya ulaşması sizin ölçekteki cümleleri içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde işaretlemenize bağlıdır. Verdiğiniz cevaplar üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteklerinizi için teşekkür ederim.

İhsan ER

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz,

Erkek

Kadın

2. Kıdeminiz

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21+

3. Yılda okunulan kitap sayısı,

Hiç

1-5 kitap

6-10 kitap

11-20 kitap

21 kitap+

4. Mezun olduğunuz program,

Türkçe Öğretmenliği

Türk Dili ve Edebiyatı
Öğretmenliği

Sınıf Öğretmenliği

Diğer lisans programları

5. Sınıf mevcudunuz,

0-15

16-25

26-30

30+

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Sizlerin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutumlarınızı incelemeyi amaçlayan bu araştırmada kullanılan “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği” 21 cümleden oluşmaktadır. Mümkünse, her cümlenin karşısındaki uygun seçeneği işaretlemeye çalışınız. Bu araştırmanın başarıya ulaşması sizin ölçekteki cümleleri içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde işaretlemenize bağlıdır. Verdiğiniz cevaplar üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteklerinizi için teşekkür ederim.

Nu	Cümleler	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları (ölçek, ölçüt vb...) dikkatimi çeker.							
2	Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını araştırırım.							
3	Ölçme ve değerlendirme temel kavramlarını bilirim.							
4	Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını kullanırım.							
5	Ölçme araçlarının nitelikleri (geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik) hakkında yeterli bilgiye sahibim.							
6	Nitelikli bir ölçme aracı geliştirmekte yeterliyim.							
7	Nitelikli bir ölçme aracının nasıl olması gerektiğini araştırırım							
8	İhtiyaç duyduğum ölçme aracını geliştirebilecek bilgiye sahibim							
9	Aynı tip ölçme araçları yerine çeşitli ölçme araçlarını kullanırım.							
10	Alternatif ölçme araçları dikkatimi çeker.							
11	Alternatif ölçme araçları hakkında bilgi sahibiyim.							
12	Ölçme araçlarını hazırlamakta kendimi yeterli hissederim							
13	Ölçme araçlarını geliştirmekten hoşlanırım.							
14	Ölçme araçlarını geliştirirken zorlanmam.							
15	Ölçme aracının nasıl uygulanması gerektiğini bilirim.							
16	Ölçme araçlarını planladığım gibi uygularım.							
17	Puanlama bilgisine sahibim.							
18	Puanlama bende merak uyandırır.							
19	Ölçme sonuçlarının nasıl kullanılacağını bilirim.							
20	Ölçme sonuçlarını, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için kullanırım							
21	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının duyurulması gereklidir.							

EK-3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Soru: Size göre nitelikli bir ölçme aracının taşınması gereken özellikler nelerdir?

2. Soru: Öğrenci başarılarını belirlemeye yönelik nitelikli bir ölçme aracını kendiniz mi geliştirirsiniz, yoksa hazır olan bir ölçme aracını mı kullanmayı tercih edersiniz?

Neden? /Niçin?

3. Soru: Aynı tip ölçme araçlarını kullanmak yerine çeşitli ölçme araçlarını kullanır mısınız?

Neden? /Niçin?

4. Soru: Öğrenci başarılarını belirlemede kullanılan yürürlükteki ölçme araçları size göre yeterli midir?

Neden? /Niçin?

5. Soru: Alternatif ölçme araçları hakkında görüşleriniz nelerdir?

Neden? /Niçin?

6. Soru: Belirlenen öğrenci başarılarını puanlarken nelere dikkat edersiniz?

Neden? /Niçin?

7. Soru: Ölçme sonuçlarını hangi amaçlarla kullanırsınız?

Neden? /Niçin?

Teşekkür ederim.

EK-4: Etik Kurul İzin Belgesi

Tarih:18/10/2021 16:23



HİZMETE ÖZEL

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-51450103-050.01.04-00000364199
Konu : Etik Kurul Kararları

18.10.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun **14.10.2021** tarih ve **2021/7** sayılı kararları yazımız ekinde gönderilmiştir. İlgili kararların enstitünüz bünyesinde öğrenim gören öğrencilere bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nur ÇETİN
Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Cem AKIN (2021/7/1 sayılı karar)
- 2- Cem AKIN (2021/7/2 sayılı karar)
- 3- Döndü ARAT (2021/7/4 sayılı karar)
- 4- Gizem AKÇAM (2021/7/11 sayılı karar)
- 5- Şeyma Nur BAL (2021/7/12 sayılı karar)
- 6- Şeyma Nur BAL (2021/7/13 sayılı karar)
- 7- İhsan ER (2021/7/18 sayılı karar)
- 8- Seda ERGÜL (2021/7/20 sayılı karar)
- 9- Yunus Emre SİVRİ (2021/7/16 sayılı karar)
- 10- Merve AKKELEK (2021/7/17 sayılı karar)
- 11-Beren ÖZBAY (2021/7/19 sayılı karar)

Dağıtım:

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:F8CA42C1-938C-4760-B4D7-40A782F00AC8 Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bağbaşı Yerleşkesi 40100 KIRŞEHİR

Faks No:(0386) 280 40 79

e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Özlem YURDUGÜZEL

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

(0386) 280 49 00

QRKOD



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	İhsan ER		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	28.09.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	14.10.2021	11:00
Karar No	Karar Tarihi	14.10.2021	
	Karar No	2021/7/18	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

İhsan ER'e ait "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesinde kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verilmiştir.**

**Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN**

Ek-5: MEB Ölçek Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-41039646
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(İhsan ER)

11.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 12/08/2021 tarih ve 29439735 sayılı Valilik Makam Onayı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi İhsan ER' in tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 21/12/2021 tarih ve 92980 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen 13 İlçemizdeki Resmi ve Özel Okul ve Kurumlarda görev yapan Türkçe Öğretmenlerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (1 Sayfa)

Gereği:
13 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü)

Sayın: (İhsan ER)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :
Telefon No : 0 (414) 280 63 11
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: İsmail POLAT
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 50de-2ad2-30da-96ea-58a4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : İhsan ER

**Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)
(3.5cm x 3cm)**

Eğitim Durumu

Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyim

**Şanlıurfa-Harran
Şibliye Ortaokulu : 2018-2022
Ankara Şereflikoçhisar
Mehmetçik Ortaokulu : 2022-(Halen)**

Yayımlar :

ER, İ. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. IXth International Eurasian Educational Research Congress, 22-25 Haziran 2022 Ege Üniversitesi, s. 1478-1480, İzmir-Türkiye.