

**Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin  
Sınıf Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi<sup>1</sup>**

**Assessment of Measurement-Evaluation Methods and Techniques Used in  
The Lesson of Turkish Language According to Primary School Teachers**

Şerife Dilek BELET

Fatma SAĞLAM

Anadolu University, Turkey  
sdbelet@anadolu.edu.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, Turkey  
fsaglam@hotmail.com

**Özet**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Burdur il ve ilçe merkez ilköğretim okullarında görev yapan 377 1-5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi” anketi ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yüzde ve frekans hesaplamalarının yanı sıra değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Ki-Kare bağımsızlık testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini en temel düzeyde kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek için kullanırken en az not vermek için kullanmaktadır. Sınıf

---

<sup>1</sup> Fatma Sağlam'ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr.Ş. Dilek BELET BOYACI'nın yönetiminde, 2011 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden elde edilen verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde en sık karşılaştıkları sorunlar; özellikle süreç değerlendirmenin zaman alıcı olması, yöntem ve tekniklerinin sayıca fazla olması ve bu yöntem ve tekniklerin amaca tam olarak hizmet etmemesi şeklindedir. Bu sorunlara ek olarak; projelerin ve performans görevlerinin veliler tarafından yapılması, hazır ödevlerin kullanılması, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmede yansız olamamaları, ölçüt belirlemede güçlüklerin yaşanması, öğrenci ürünlerinin depolanmasında ve saklanmasında sorunların yaşanması gibi sorunlar da görülmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik sınıf öğretmenleri, değerlendirme formlarının sayısının azaltılması ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde süreç değerlendirmeye yer verilmesini önermişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim, Türkçe dersi, Sınıf Öğretmeni, Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.

### Abstract

The aim of this study is to assess measurement-evaluation methods and techniques used in grades 1-5 in accordance with the views of primary school teachers. The group from which data was drawn is 377 grades 1-5 primary school teachers working in primary and secondary schools located in Burdur's downtown and counties, in 2009-2010 education season. The data of this study that is a descriptive research design based on survey method was compiled by means of the survey named as "Evaluation of Assessment Methods and Techniques Used in the Turkish Course". In addition to percentage and frequency estimates, Chi-Square Independent Test was used to determine whether there is a relationship among variables. While primary school teachers employ measurement-evaluation methods and techniques at basic level in the lesson of Turkish language to determine the accomplishment level of the goals, they employ them minimally to mark. The fact that formative evaluation consumes time, having a lot of methods and techniques that do not serve

a purpose fully is the problem with which primary school teachers often face. In addition to these problems, other problems are known to be occurring such as projects and performance duties being done by parents; using of prepared homeworks; the presence of students who can not be impartial during self and pair evaluation; difficulties faced in deciding on criterion and the problems seen during storing and keeping student works. Teachers proposed reducing of number of evaluation forms. Besides formative evaluation had to be included in inservice training activities.

**Key Words:** Primary Education, The Lesson of Turkish Language, Primary School Teacher, Measurement-Evaluation Methods and Techniques

### 1.Giriş

Bireyin kendini gerçekleştirme, gelişme ve değişmelere uyum sağlayacak biçimde kendini yetiştirme, toplumsallaşması ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin anlama-anlatma gücünü geliştirmeyi ve iletişim kurma gereksinimini en etkili biçimde karşılamayı amaçlayan Türkçe dersinin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özdemir, 1987, ss. 12-13):

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır.
- Bu dört beceri her birinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgiden çok uygulamaya dayalıdır.

- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü, bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Türkçe dersinin bu özellikleri dikkate alındığında öğrencilere “anadillerini kazandırmak” hedefi doğrultusunda, çocukların kendi toplumlarına uyumunu sağlamak ve kültür dilini öğretmekle yükümlüdür. Türkçe konuşma, dinleme ve anlama becerilerini çevrelerinden edinen çocuklar, ilköğretim okullarında bu dil becerilerine okuma ve yazmayı da ekler. İlköğretim okullarında Türkçe dersinde kazandırılmaya başlanan bu becerilerle doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen bireylerin diğer derslerde başarı gösterme olasılığı da yüksek olur. Ayrıca, Türkçe dersi ile çeşitli düzeylerde okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin geliştirilmesi de sağlanır (Öz, 2001, ss. 2-3).

İlköğretim basamağında temel dil becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı Türkçe dersi kültür aktarımının sağlanması, toplumsallaşma sürecine katkı sağlayacak temel iletişim becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilere dil bilincinin ve duyarlılığının edindirilmesi, okuma kültürü ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bakımından da önemli bir işleve sahiptir. En temel hedefi bireylere “anadilini kazandırmak” olan Türkçe dersine yönelik hedefine ulaşmasında izlenecek yol, “İlköğretim Türkçe Dersi Programı” nda belirlenmiştir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmallık, tematik ve beceri yaklaşımı

gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2009). Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerinin yanı sıra sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinliklerle öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Vural, 2005, ss.20-21). Bu amaçların gerçekleşmesi için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği ve öğretim süreçleri, yapılandırmacı anlayışın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak gerçek yaşamla bağlantılı ve öğrenci ilgilerine göre düzenlenmiş ve geliştirilmiştir (Epçaçan ve Erzan, 2008, s.184).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği ve değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir (Duban ve Küçükyılmaz, 2008, s.771). Ölçme-değerlendirme süreci, tüm öğretim programlarında olduğu gibi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da programın vazgeçilmez bir ögesi olarak ele alınmaktadır. Yapılandırmacı anlayışla birlikte programın amaçlarına bağlı olarak, Türkçe dersinde öğrenci başarısını değerlendirme anlayışının farklılaştığını söylemek olasıdır.

2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değişen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla, Türkçe dersinde değerlendirme etkinliklerinde, öğrenme ürünlerinin yanı sıra öğrenme sürecinin izlenmesi ve gerekirse sınıf etkinliklerinin değiştirilmesi temel alınmış, değerlendirmenin öğrencilerin ne bilmediklerini değil ne bildiklerini ortaya koymaya yarayan bir araç olması

öngörölmüştür (MEB, 2005). Bu bağlamda, süreç ve ürün değerlendirme bir bütünlük anlayışı içinde ele alındığında, benimsenen yeni öğretim programının felsefesine uygun olarak, Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini etkili olarak kullanabilme, programın ileriki dönemlerde başarısını artırmasında önemli görölmektedir. Bununla birlikte Türkçe dersinde değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra başarı ya da performansın yordanmasını, öğrenme eksik ve yanlışlarının ortaya çıkarılmasını, öğrenme gereksinmelerinin belirlenmesini, öğrencilere rehberlik ve yönlendirme yapılmasını, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını (Doğan, 2007) olanaklı kılmaktadır.

Türkçe öğretimini etkili olarak gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesini sağlayan ölçme-değerlendirme çalışmalarının aynı zamanda, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, istekleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerinin ve öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesinde yol gösterici bir rol oynar. Türkçe dersinin işlevleri yerine getirmesine yönelik belirlenen amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemede temel araç olan değerlendirme etkinlikleri, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlar (Belet ve Girmen, 2007, s.7). Ayrıca değerlendirme etkinlikleri gelecekteki etkinlikleri düzenlemeye yönelik ipuçları da verir. Bu doğrultuda Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin değerlendirmesi, değerlendirme çalışmalarının daha etkili ve başarılı yürütülmesinin yanı sıra yaşanan sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesi açısından da önemli görölmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ilköğretimin ilk beş sınıfında Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin sorunları irdeleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme-değerlendirme alanında farklı kaynaklı sorunların yaşandığı ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu da araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Epeçan ve Erzan, 2008; Elvan, 2007; Adıyaman, 2005). Bu doğrultuda Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin değerlendirilmesinin, değerlendirme çalışmalarının daha etkili ve başarılı yürütülmesinin yanı sıra yaşanan sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesi açısından da önemli görülmektedir (Belet, 2010, s. 166).

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri ile
  - cinsiyet
  - mezun olunan okul
  - meslekteki hizmet yılı
  - sınıf mevcudu ve

- hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumu değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin önerileri nelerdir?

## **2.Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin 1-5. Sınıf Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evreni tüm Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan ilk üç sınıfın öğretmenleridir. Araştırma evreni ise Burdur ili merkez okullarında görev yapan hayat bilgisi öğretmenleridir. Araştırmada evrene ulaşma kolaylığı nedeniyle örneklem alınması yoluna gidilmemiş çalışma evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma Burdur il merkezi ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Burdur il merkez ve ilçe merkez ilköğretim okullarında görev yapan 377 1-5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 67,9'u erkek, %32,1'i kadındır. Öğretmenlerin %



41,9'u Eğitim Önlisans mezunudur ve öğretmenlerin %33,2'si 21-25 yıl hizmet yılına sahiptir. Okutulan sınıf dağılım oranları birbirine yakın olmakla beraber en fazla orana sahip öğretmenler (%21,2) birinci sınıf ve (%20,7) dördüncü sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin yarısından fazlası (%52) 16-25 sınıf mevcuduna sahiptir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliğine katılım durumları açısından incelendiğinde ise; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%63,4) bu etkinliğe katıldığı görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırma ile ilgili verileri toplamak için “Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma probleminin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması amacıyla anketin geliştirilmesi aşamasında, benzer nitelikteki bilgi toplama araçları incelenmiş, öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve yeterli sayıda kapalı uçlu soru maddesi ve uygun seçeneklerden oluşan taslak bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket konusunda, 10 konu alanı uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri ve eleştiriler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım amacına ilişkin 8 maddeye ve kullanım sıklığına ilişkin 22 maddeye yer verilmiştir. Üçüncü bölüm iki başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak, Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecinde genel olarak yaşanan sorunlara ilişkin 13 maddeye yer verilmiştir. İkinci olarak ise, Türkçe dersinde kullanılan alternatif

ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Anketin dördüncü bölümü de Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öneriler şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma verileri 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, araştırmanın amaçları doğrultusunda parametrik olmayan test istatistiklerinden Ki-Kare ( $X^2$ ) Bağımsızlık Testi kullanılmıştır. Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda aralarında anlamlı ilişki bulunan maddelerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ankette yer alan sıralama sorularında ve birden fazla seçeneği işaretleme olanağı verilen sorularda, verilerin çözümlenmesinde frekans sayımı ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

### **3.Bulgular ve Yorumlar**

Araştırma bulguları; sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin önerileri olmak üzere iki temel başlık altında sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine dayalı bulgular; Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım amacına ve kullanım sıklığına ilişkin bulgular, Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecinde genel olarak yaşanan sorunlara ilişkin bulgular ve Türkçe dersinde kullanılan süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur. Elde edilen bulgular, cinsiyet, mezuniyet durumu

meslekteki hizmet yılı, okutulan sınıf, sınıf mevcudu ve hizmetiçi eğitime katılım durumu değişkenleriyle ilişkisi yönünden incelenerek yorumlanmıştır.

### ***3.1. Sınıf Öğretmenlerinin 1-5. Sınıf Türkçe Derslerinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Dayalı Bulgular***

Sınıf öğretmenlerinin 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine dayalı bulgular; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin kullanım amacına, kullanım sıklığına, genel olarak yaşanan sorunların sıklığına ve Türkçe dersinde kullanılan süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

#### **3.1.1. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Amacına İlişkin Bulgular**

Tablo 1.'de ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım amacının önemine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde; kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek amacını, birinci sırada tercih edenlerin oranı % 37,1 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Bu amacın ikinci sırada tercih edilme oranı %18,6, üçüncü sırada tercih edilme oranı %12,7, dördüncü sırada tercih edilme oranı %5,6'dır. Öğrenme sürecindeki eksiklikleri belirlemek amacını, ikinci sırada tercih edenlerin oranı % 36,9 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Bu amacın birinci sırada tercih edilme oranı %13,8'tür. Not vermek amacını en az önem derecesinde tercih edenlerin oranı %41,4 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Aileleri bilgilendirmek amacını yedinci sırada tercih edenlerin oranı %30,2 olup bu grupta en fazla orana sahiptir..

Öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğini belirlemek amacını üçüncü sırada tercih edenlerin oranı %24,7 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Öğretim araçlarının etkililiğini belirlemek amacını dördüncü sırada tercih edenlerin oranı %24,9 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Öğrenciyi tanımayı sağlamak amacını birinci sırada tercih edenlerin oranı %24,1 olup bu grupta en fazla orana sahiptir. Öğretmenin kendisini tanımak ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini belirlemek amacını en az önem derecesinde tercih edenlerin oranı %18,8 olup bu grupta en fazla orana sahiptir.

Tablo 1

*Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Amaçlarının Önemine İlişkin Bulgular*

Amaçlar	1.Sırada Önemli		2.Sırada Önemli		3. Sırada Önemli		4. Sırada Önemli		5. Sırada Önemli		6.Sırada Önemli		7.Sırada Önemli		En az Önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek	<b>140</b>	<b>37,1</b>	70	18,6	48	12,7	21	5,6	31	8,2	19	5,0	17	4,5	3	0,8
Öğrenme sürecindeki eksiklikleri belirlemek	52	13,8	<b>139</b>	<b>36,9</b>	45	11,9	37	9,8	32	8,5	31	8,2	14	3,7	2	0,5
Not vermek	5	1,3	6	1,6	22	5,8	17	4,5	15	4,0	35	9,3	80	21,2	<b>156</b>	<b>41,4</b>
Aileleri bilgilendirmek	3	0,8	15	4,0	22	5,8	27	7,2	41	10,9	48	12,7	<b>114</b>	<b>30,2</b>	70	18,6
Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini belirlemek	17	4,5	26	6,9	93	24,7	76	20,2	69	18,3	38	10,1	16	4,2	6	1,6
Öğretim araçlarının etkililiğini belirlemek	3	0,8	18	4,8	38	10,1	94	<b>24,9</b>	78	20,7	66	17,5	24	6,4	15	4,0
Öğrenciyi tanımayı sağlamak	91	24,1	61	16,2	63	16,7	41	10,9	49	13,0	25	6,6	13	3,4	3	0,8
Öğretmenin kendisini tanımak ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini belirlemek	50	13,3	20	5,3	20	5,3	32	8,5	22	5,8	69	18,3	52	13,8	71	18,8

Kullanım amaçlarının değişkenlerle olan ilişkisi dikkate alındığında:

Cinsiyete göre “kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,049$ ,  $p<.05$ ). Bu verilere göre, kadın öğretmenlerin, bu amacı ilk  önem sırasında tercih etme oranlarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu grlmektedir. Mezuniyet durumuna göre “kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,026$ ,  $p<.05$ ). Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin bu amacı, ilk  önem sırasında tercih etme oranının, diğer okullardan mezun öğretmenlerin oranına göre daha fazla olduğu ve Eğitim nlisans mezunu öğretmenler bu amacı en az düzeyde tercih etmişlerdir. Hizmetiçi eğitime katılma durumuna göre “ğrenme sürecindeki eksiklikleri belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,032$ ,  $p<.05$ ). İlk  önem sırası dikkate alındığında, bu amacı hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin katılan öğretmenlere göre daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Cinsiyete göre “not vermek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,025$ ,  $p<.05$ ). Bu amacı kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha az oranda tercih etmişlerdir. Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre “not vermek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,014$ ,  $p<.05$ ). Bu verilere göre bu amacı, 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha az önemli olarak görmektedirler. Okutulan sınıfa göre “not vermek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,003$ ,  $p<.05$ ). Bu amacı diğer öğretmenlere göre, beşinci sınıf öğretmenleri ilk  önem sırasında daha fazla önemli olarak tercih ederken, ikinci sınıf öğretmenleri ise en az önem sırasında tercih etmişlerdir. Cinsiyete göre

“aileleri bilgilendirmek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,003$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, bu amacı kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ilk üç önem sırasında tercih etme oranının daha az olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet yılına göre “aileleri bilgilendirmek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,028$ ,  $p<.05$ ). Bu verilere göre, 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bu amacı en az önemli olarak gördükleri söylenebilir. Hizmetiçi eğitime katılma durumuna göre “öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,008$ ,  $p<.05$ ). Buna göre çizelgedeki veriler dikkate alındığında, hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin katılan öğretmenlere göre bu amacı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Cinsiyete göre “öğretmenin kendisini tanımak ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,003$ ,  $p<.05$ ). Çizelgedeki ilk üç önem sırası ve en az önem sırası dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bu amacı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Mezuniyet durumuna göre “öğretmenin kendisini tanımak ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,036$ ,  $p<.05$ ). Buna göre Eğitim Önlisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bu amacı ilk üç önem sırasında tercih etme oranının daha fazla; en az önem sırasında tercih etme oranının ise daha az olduğu söylenebilir. Hizmetiçi eğitime katılım durumuna göre “öğretmenin kendisini tanımak ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini belirlemek” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,013$ ,  $p<.05$ ). Çizelgedeki verilere göre, hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere

göre bu amacı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Sonuç olarak Türkçe dersinde ölçme değerlendirme etkinliklerini sınıf öğretmeni adaylarının en çok kazanımların gerçekleşme düzeyini ve öğrenme sürecindeki eksiklikleri belirleme amacıyla gerçekleştirdikleri söylenebilir.

### **3.1.2. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin; Türkçe dersinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.’ye göre; öğretmenlerin %47,7’si Çoktan Seçmeli Testleri “Her tema sonunda”, %40,1’i “ Her metin sonunda” kullandığını belirtmiştir. Yazılı Sınav ölçme aracını öğretmenlerin % 36,6’sı “Her tema sonunda”, %27,1’i “Ayda bir kez” ve %9,8’i “Dönemde bir kez” kullanmaktadır. Tamamlama (Boşluk Doldurma) Sorularını öğretmenlerin %44,8’i “Her tema sonunda”, %34,7’si “Her metin sonunda” kullanırken; “Hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenlerin oranı oldukça düşük olup % 0,3’tür. Eşleştirmeli Soruları öğretmenlerin %46,2’si “Her tema sonunda kullandıklarını belirtmişlerdir. Kısa Yanıtlı Soruları öğretmenlerin %51,2’si “ Her metin sonunda” kullanmaktadırlar. Doğru Yanlış Soruları öğretmenlerin %45,9’u “Her tema sonunda kullandıklarını belirtmişlerdir. Açık Uçlu Soruları öğretmenlerin %35,8’i “Her tema sonunda kullanmaktadırlar.



Tablo 2. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri	Her metin sonunda		Her tema sonunda		Ayda bir kez		Dönemde bir kez		Yılda bir kez		Hiçbir zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoktan Seçmeli Testler	151	40,1	180	<b>47,7</b>	28	7,0	6	1,6			7	1,9	372	98,7
Yazılı Sınavlar	11	2,9	138	36,6	102	27,0	37	9,8	8	2,1	38	10,1	334	88,6
Tamamlama (Boşluk doldurma) Soruları	131	34,7	169	<b>44,8</b>	55	14,6	10	2,7			1	0,3	366	97,1
Eşleştirmeli Sorular	136	36,1	174	46,2	41	10,9	8	2,1	4	1,1	4	1,1	367	97,3
Kısa Cevaplı Sorular	193	<b>51,2</b>	129	34,2	32	8,5	9	2,4	1	0,3	4	1,1	368	97,6
Doğru Yanlış Soruları	151	40,1	173	<b>45,9</b>	36	9,5	6	1,6	2	0,5	2	0,5	370	98,1
Açık Uçlu Sorular	114	30,2	135	35,8	59	15,6	23	6,1	5	1,3	11	2,9	347	92,0
Kavram Haritaları	82	21,8	65	<b>43,8</b>	59	15,6	30	8,0	8	2,1	12	3,2	356	94,4
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	24	6,4	91	24,1	42	11,1	48	12,7	11	2,9	75	19,9	291	77,2
Yapılandırılmış Grid	17	4,5	69	18,3	43	11,4	31	8,2	11	2,9	92	24,4	263	69,8
Kelime İlişkilendirme	113	30,0	132	<b>35,0</b>	47	12,5	16	4,2	6	1,6	16	4,2	330	87,5
Öğrenci Ürün Dosyası	22	5,8	113	<b>30,0</b>	61	16,2	94	24,9	29	7,7	25	6,6	344	91,2
Dereceli Puanlama Anahtarı	19	5,0	141	<b>37,4</b>	64	17,0	95	25,2	12	3,2	21	5,6	352	93,4
Öz Değerlendirme	53	14,1	196	<b>52,0</b>	50	13,3	48	12,7	6	1,6	8	2,1	361	95,8
Akran Değerlendirme	38	10,1	158	<b>41,9</b>	53	14,1	63	16,7	9	2,4	24	6,4	345	91,5
Performans Görevi	33	8,8	103	27,3	54	14,3	162	<b>43,0</b>	5	1,3	6	1,6	363	96,3
Tutum Ölçeği	12	3,2	85	22,5	55	14,6	107	28,4	9	2,4	46	12,6	314	83,3
Kontrol Listesi	33	8,8	102	27,1	54	14,3	84	22,3	13	3,4	35	9,3	321	85,1
Görüşme	52	13,8	81	21,5	108	<b>28,6</b>	73	19,4	11	2,9	6	1,6	331	87,8
Gözlem	149	<b>39,5</b>	100	26,5	45	11,9	43	11,4	5	1,3	3	0,8	345	91,5
Proje	6	1,6	20	5,3	8	2,1	160	42,4	167	<b>44,3</b>	5	1,3	366	97,1
Sözlü Sunum	109	28,9	72	19,1	69	18,3	67	17,8	19	5,0	5	1,3	341	90,5

*Kavram Haritalarını* öğretmenlerin %43,8'i "Her tema sonunda", % 21,8'i "Her metin sonunda" kullandıklarını belirtmişlerdir. *Tanılayıcı Dallanmış Ağaç* ölçme aracını öğretmenlerin % 24,1'i "Her tema sonunda", kullandıklarını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin %19,9'u "Hiçbir zaman" kullanım sıklığında en fazla görüş bildirmişlerdir. *Yapılandırılmış Grid* ölçme aracını % 24,4'ü en büyük oranla "Hiçbir zaman" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler % 4,5 oranla "Her metin sonunda" ve % 2,9 oranla "Yılda bir kez" kullanım sıklığında en az orana sahiptirler. *Kelime İlişkilendirme* ölçme aracını öğretmenlerin %35'i "Her tema sonunda", %30'u ise "Her metin sonunda" kullandıklarını belirtmişlerdir. *Öğrenci Ürün Dosyasını* öğretmenlerin %30'u "Her tema sonunda", %24,9'u "Dönemde bir kez" kullandıklarını ifade etmişlerdir. *Dereceli Puanlama Anahtarı* öğretmenlerin %37,4'ü tarafından "Her tema sonunda" kullanılmaktadır. *Öz Değerlendirme* formlarını öğretmenlerin yarısından fazlası %52 oranla "Her tema sonunda" kullanmayı tercih etmektedir. *Akran Değerlendirme* formlarının kullanım sıklığına bakıldığında öz değerlendirme formlarına paralel bir dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir. *Performans Görevine* ilişkin öğretmenlerin %43'ü "Dönemde bir kez", %27,3'ü "Her tema sonunda", %14,3'ü "Ayda bir kez" uyguladıklarını belirtmişlerdir. *Tutum Ölçeklerini* öğretmenlerin %28,4'ü "Dönemde bir kez" kullanmaktadırlar. *Kontrol Listesi* öğretmenlerin %27,1'i tarafından "Her tema sonunda" kullanılırken, *görüşme tekniği* öğretmenlerin %28,6'sı tarafından "Ayda bir kez" kullanılmaktadır. *Gözlem tekniğinden* öğretmenlerin %39,5'i "Her metin sonunda", *Projeleri* öğretmenlerin % 44,3'ü "Yılda bir kez", % 42,4'ü "Dönemde bir kez" kullandıklarını belirtmişlerdir. *Sözlü Sunum*, öğretmenlerin % 28,9'u tarafından "Her metin sonunda" kullanılmaktadır. Tablo 2'deki verilere göre araştırmanın

katılımcıları Türkçe dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerini büyük oranda tema sonlarında gerçekleştirirken, kimi değerlendirme etkinliklerini ise, metin sonlarında, dönemde ya da u-yılda bir kez gerçekleştirmektedirler.

### **3.1.3 Türkçe Dersinde Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Genel Olarak Yaşanan Sorunların Sıklığına İlişkin Bulgular**

Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecinde genel olarak yaşanan sorunların sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'ten elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin en yüksek oranda yaşadıkları sorunları; ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sayıca fazla olması, performans görevi ve projelerin amacına hizmet etmemesi, ölçme-değerlendirme çalışmalarının zaman alıcı olması şeklinde, en az yaşadıkları sorunu ise ölçme- değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgilerinin olmaması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecinde genel olarak yaşanan sorunların değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmıştır: Sınıf mevcuduna göre “sınıf mevcudunun kalabalık olması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,000$ ,  $p<05$ ). Bu veriler, sınıf mevcudunun artması ile birlikte ölçme-değerlendirme sürecinde bu sorunun yaşanma sıklığının arttığını ortaya koymaktadır. Cinsiyete göre “ölçme değerlendirme sürecinin zaman alıcı olması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,048$ ,  $p<05$ ). Bu verilere göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu sorunu yaşama sıklığının daha fazla olduğu söylenebilir. Sınıf mevcuduna göre “sınıfların fiziksel durumundan dolayı grup çalışması gerektiren ödevlerin zor uygulanması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

( $X^2=0,005$ ,  $p<05$ ). Buna göre, sınıf mevcudunun artması ile birlikte bu sorunun yaşanma sıklığının da arttığı söylenebilir. Mezuniyet durumuna göre “ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilginin olmaması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,034$ ,  $p<05$ ).

Tablo 3.  
Türkçe Dersinde Ölçme Değerlendirme Sürecinde Genel Olarak Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Toplam	Her zaman		Çoğu zaman		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	82	21,8	121	32,1	50	13,3	47	12,5	70	18,6	370	98,1
Zaman alıcı olması	73	19,4	151	40,1	72	19,1	49	13,0	27	7,2	372	98,7
Sınıfların fiziksel yapısından dolayı grup çalışması gerektiren ödevlerin zor uygulanması	66	17,5	127	33,7	87	23,1	58	15,4	34	9,0	372	98,7
Ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilginin olmaması	17	4,5	70	18,6	98	26,0	112	29,7	79	21,0	376	99,7
Elde edilen verilerin analizlerinin ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin zor olması	42	11,1	98	26,0	109	28,9	86	22,8	37	9,8	372	98,7
Performans görevi ve proje ödevlerinin amacına hizmet etmemesi	91	24,1	156	41,4	72	19,1	43	11,4	14	3,7	376	99,7
Etkili dönüt vermenin her zaman olanaklı olmaması	34	9,0	122	32,4	137	36,3	67	17,8	13	3,4	373	98,9
Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sayıca fazla olması	110	29,2	132	35,0	64	17,0	46	12,2	21	5,6	373	98,9
Öğrenci ürün dosyalarının titizlikle izlenememesi	62	16,4	133	35,3	94	24,9	65	17,2	19	5,0	373	98,9
Öğrenci olanaklarının kimi durumlar için yetersiz Olması	61	16,2	152	40,3	111	29,4	44	11,7	5	1,3	373	98,9
Seviye tespit sınavlarının yarattığı sınav	78	20,7	111	29,4	81	21,5	61	16,2	35	9,3	366	97,1
Yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerin eksik kalması	64	17,0	136	36,1	95	25,2	58	15,4	19	5,0	372	98,7
Sezdirilmesi amaçlanan dilbilgisi konularının ölçme araçlarında salt kurallarla ilgili olması	54	14,3	144	38,2	98	26,0	52	13,8	17	4,5	365	96,8

Bu verilere göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bu sorunu yaşama sıklığının daha az olduğu söylenebilir. Okutulan sınıfa göre “etkili dönüt vermenin her zaman olanaklı olmaması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,033$ ,  $p<05$ ).

Bu sorunun yaşanma sıklığı dikkate alındığında, üçüncü sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre bu sorunu yaşama sıklığının daha fazla olduğu söylenebilir.

Cinsiyete göre “yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerin eksik kalması” maddesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=0,021$ ,  $p<05$ ). Bu verilere göre; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu sorunu yaşama sıklığının daha fazla olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

### **3.1.4. Türkçe Dersinde Kullanılan Süreç Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular**

Türkçe dersinde kullanılan süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerinden performans görevi ve proje, öğrenci ürün dosyası, öz-akran değerlendirme, gözlem formları ve dereceli puanlama anahtarının kullanım amacı, kullanım amacına hizmet etme/etmeme durumları ve bu süreçte yaşanan sorunlara ait bulgular Tablo 4., Tablo 5. ve Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 4

*Türkçe Dersinde Süreç Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Amacına İlişkin Bulgular*

Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	Kullanım Amacı	f	%
Performans Görevi ve Proje	Konuların pekiştirilmesini sağlamak	204	54,1
	Öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini artırmak	137	36,3
	İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre her yarı yılda en az 1 performans görevi ve proje verme gereğini yerine getirme	190	50,4
	Sınıfta başarısı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak	93	24,7
Öğrenci Ürün Dosyası	Hem süreç hem ürün değerlendirme için kullanmak	113	30,0
	Her öğrenciyi kendi potansiyelleri ve özellikleri doğrultusunda değerlendirmek	221	58,6
		43	11,4

	Programa bağılı olarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek	119	31,6
	Öğrenci gelişimini kanıtlarıyla daha sağlıklı izlemek		
Öz Değerlendirme	Öğrencilerin çalışmalarını, süreçlerini ve ürünlerini kendilerinin değerlendirmesini sağlamak	155	41,1
Akran Değerlendirme	Yaşam boyu öğrenmenin gereği olan öz değerlendirme becerisini öğrencilere kazandırmak	136	36,1
	Her bir öğrenme alanında öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlamak	152	40,3
	Arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat vererek öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak	176	46,7
	Öğrencinin öğretim sürecine katılımını sağlamak	94	24,9
Gözlem Formları	Öğrencilerin grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını gözlemek	106	28,1
	Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin kazanımlarla ilgili gelişimlerini gözlemek	244	64,7
	Öğrencinin öğrenme alanlarındaki gelişimini gözlemek	159	42,2
	Dil becerilerini kullanmadaki performanslarını gözlemek	92	24,4
Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları somut ve anlaşılır hale getirmek	207	54,9
	Özellikle ilköğretim 1-3 sınıflarda öğrencilerin gelişimlerini takip etmek	154	40,8
	Öğrencilerin kendilerinden beklenenleri açık bir şekilde göstermek	9	25,7
	Beklentilere uygun bir ürün ortaya çıkarmak	51	13,5

Tablo 4.'e göre; öğretmenler, Türkçe dersinde en fazla %54,1'lük oranla performans görevi ve projeyi, konuların pekiştirilmesini sağlamak için, öğrenci ürün dosyasını %58,6'lık en fazla oranla her öğrenciyi kendi potansiyelleri ve özellikleri doğrultusunda değerlendirmek için, öz ve akran değerlendirmeyi %46,7'lik en fazla oranla, akran değerlendirmeye ilişkili olan "arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat vererek eleştirel düşünme becerisi kazandırmak" için kullandıklarını belirtmişlerdir. Burada %24,9'luk en az oranla öğretmenlerin bu değerlendirmeleri öğrencinin öğretim sürecine katılımını sağlamak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Gözlem formlarını, öğretmenlerin yarısından fazlası %64,7 oranla öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin kazanımlarla ilgili gelişimlerini gözlemek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarını, öğretmenlerin çoğunluğu %54,9'luk en fazla oranla öğrencilere

kazandırılması hedeflenen davranışları somut ve anlaşılır hale getirmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının performans ve proje ödevlerini konuların pekiştirilmesini sağlamak, öğrenci ürün dosyasını her öğrenciyi kendi potansiyeli doğrultusunda değerlendirmek, öz ve akran değerlendirmeyi arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme fırsatı vermek, gözlem formlarını süreçte öğrencilerin kazanımlarla ilgili gelişimlerini gözlemek amacıyla kullandıkları ifade edilebilir.

Türkçe dersinde kullanılan süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım amacına hizmet etme/etmeme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Türkçe Dersinde Süreç Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Amacına Hizmet Etme/Etmeme Durumlarına İlişkin Bulgular*

Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	A. H. Ettiğini Düşünenler (EVET)		A.H. Etmediğini Düşünenler (HAYIR)		A. H. Etme/Etmeme Durumunu (HER İKİSİ)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Performans Görevi ve Proje	153	40,6	212	56,2	10	2,7	375
Öğrenci Ürün Dosyası	152	40,3	200	53,1	8	2,1	360	95,5
Öz Değerlendirme Akran Değerlendirme	180	47,7	178	47,2	9	2,4	367	97,3
Gözlem Formları	202	53,6	149	39,5	8	2,1	359	95,2
Dereceli Puanlama Anahtarı	169	44,8	79	47,5	5	1,3	353	93,6

Buna göre; performans görevi ve projeler, dereceli puanlama anahtarı ile öğrenci ürün dosyalarının amaca hizmet etmediğini düşünen sınıf öğretmenlerinin oranı, amaca hizmet ettiğini düşünenlerin oranından daha yüksektir. Öz ve akran değerlendirmenin Türkçe dersinin değerlendirme sürecinde amaca hizmet ettiğini düşünen öğretmenler ile hizmet etmediğini düşünenlerin oranı eşittir.



Gözlem formlarının Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde amaca hizmet ettiğini düşünen sınıf öğretmenlerinin oranı ise hizmet etmediğini düşünenlerin oranından yüksektir.

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin performans ve proje ödevleri, dereceli puanlama anahtarı ile öğrenci ürün dosyalarının amaçlarına genel olarak hizmet etmediğini düşündükleri, gözlem formlarının ise daha çok amacına hizmet ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Türkçe dersinde kullanılan performans görevi ve projeye, öğrenci ürün dosyasına, öz-akran değerlendirmeye, gözlem formlarına ve dereceli puanlama anahtarının kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bulgular ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Performans görevi ve projeye bağlı olarak yaşanan sorunlara bakıldığında; öğretmenlerin büyük çoğunluğu %61,3 oranla değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alıcı olması sorununu yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenci ürün dosyası ile ilgili olarak; öğretmenlerin yarıdan fazlası %52,5 oranla ürün dosyalanmasında, depolanmasında ve saklanmasında sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Öz ve akran değerlendirmeye bağlı olarak yaşanan sorunlara bakıldığında; öğretmenlerin %64,5 oranla en fazla yaşadıkları sorun, öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yansız olamamaları sorunudur. Gözlem formları ile ilgili olarak; öğretmenlerin %48,5'i en fazla oranla gözlem formlarının uygulanmasının zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarına bağlı olarak yaşanan sorunlara bakıldığında ise; öğretmenlerin %44,6'sının ölçütleri belirlemede sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6

*Türkçe Dersinde Süreç Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine Bağlı Olarak Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular*

Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	Sorunlar	f	%
Performans Görevi ve Proje	Değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alıcı olması	231	61,3
	Ders kitaplarındaki ya da internetteki hazır puanlama anahtarının kullanılması	53	14,1
	Yapılan çalışmaların günümüz sınav sistemi ile uyuşmaması	125	33,2
	Kullanılan materyalden (internet, hazır ödev) kaynaklı sorunların yaşanması	162	43,0
	Nota dönüştürme konusunda nesnel davranılmaması	64	17,0
	Bireysel farklılıklara göre konu bulmada zorlukların yaşanması	110	29,2
	Velilerin yeterince bilgi sahibi olmaması	146	38,7
Öğrenci Ürün Dosyası	Değerlendirmenin çok uzun zaman alması	159	42,2
	Ürün dosyalanmasında, depolanmasında ve saklanmasında sorunlar yaşanması	198	52,5
	Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin öğrenci ürün dosyası ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması	111	29,4
	Ürünler için gerekli malzemelerin her zaman bulunamaması	145	38,5
	Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle her bir öğrenci için rehberlik etmede sıkıntı yaşanması	93	24,7
Öz Değerlendirme Akran Değerlendirme	Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yansız olamamaları	243	64,5
	Öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken yansız olamamaları	188	49,9
	Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını nasıl değerlendireceklerini bilmediklerin zorluk yaşanması	123	32,6
	Kimi formlarda kullanılan kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması	87	23,1
	Öğrencilerin kendilerini eleştirmekten (olumlu-olumsuz) çekinmeleri	137	36,3
	Öğrencilerin arkadaşlarını eleştirmekten (olumlu-olumsuz) çekinmeleri	108	28,6
Gözlem Formları	Öğrenci davranışının her zaman yansız bir şekilde gözlenememesi	123	32,6
	Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde zorlukların yaşanması	129	34,2
	Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması	163	43,2
	Uygulamasının zaman alıcı olması	183	48,5
Dereceli Puanlama Anahtarı	Öznel yargıların gözlem değerlendirme sürecini etkilemesi	99	26,3
	Yalnızca performans görevi ve proje değerlendirmede kullanılması	140	37,1
	Ölçütleri belirlemede sorunların yaşanması	168	44,6

### 3.2. Türkçe Dersinde Ölçme-Değerlendirme Süreci İle İlgili Genel Önerilere İlişkin Bulgular

Türkçe dersinde ölçme değerlendirme süreci ile ilgili genel önerilere ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Türkçe Dersinde Ölçme Değerlendirme Süreci İle İlgili Önerilere İlişkin Bulgular*

ÖNERİLER	f	%
Öğretmenler hizmet içi eğitim çalışmaları ile özellikle süreç değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirilmelidir.	172	45,6
Öğrenciler ve aileler ölçme-değerlendirme alanında bilgilendirilmelidir.	139	36,9
Sınav sistemi süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre yeniden düzenlenmelidir.	191	50,7
Ölçme-değerlendirme formlarının sayısı azaltılmalıdır	267	70,8
Performans görevi ve proje ayırımına dikkat edilmelidir.	111	29,4
Türkçenin doğru ve etkin kullanıma ilişkin çalışma kitaplarında daha çok etkinliğe yer verilemelidir	229	60,7

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önerileri; ölçme-değerlendirme formlarının sayısının azaltılması, Türkçenin doğru ve etkin kullanımına ilişkin çalışma kitaplarında daha çok etkinliğe yer verilmesi, sınav sisteminin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda benimsenen süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre düzenlenmesi ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmaları ile özellikle süreç değerlendirme konusunda bilgilendirilmesidir.

### 4.Sonuçlar ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini öncelikli kullanım amaçları; kazanımların gerçekleşme düzeyini ve öğrenme eksikliklerini belirlemek iken, not vermek en az kullanım gerekçeleridir. Bu durum Türkçe dersinde gerçekleştirilen

değerlendirme etkinliklerinin programda ve alanyazında belirtilen (MEB, 2005; Doğan, 2007) amaçlara paralel biçimde ortaya konulduğu biçiminde ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri en çok cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişirken, sınıftaki öğrenci sayısı ve okutulan sınıf değişkenlerinin öğretmenlerin ölçme- değerlendirme yöntem ve tekniklerini etkilemediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme sürecinde ürün ve süreç değerlendirmeyi birlikte kullandığını ancak ürün değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılma sıklığının daha yüksek olduğu biçiminde açıklanabilir. Bu bulgu, Belet'in (2010) yaptığı çalışmada Türkçe dersinde ürün değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımının daha ön planda olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin genel olarak kullanmayı tercih etmedikleri yöntem ve tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinin değerlendirme sürecinde dönemde ve yılda bir kez kullanmayı en çok tercih ettikleri süreç değerlendirme yöntem ve teknikleri performans görevi ve projelerdir.

Öğretmenler performans görevi ve projeyi konuların pekiştirilmesini sağlamak, öğrenci ürün dosyasını her öğrenciyi kendi potansiyelleri doğrultusunda değerlendirmek, öz-akran değerlendirmeyi öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, gözlem formlarını öğrenci kazanımlarına ilişkin gelişimleri gözlemlemek, dereceli puanlama anahtarını ise, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları somut ve anlaşılır hale getirmek amacıyla kullanmaktadırlar.

Türkçe dersinde performans görevi ve projelerin, dereceli puanlama anahtarının ve öğrenci ürün dosyalarının amaca hizmet etmediğini düşünen sınıf öğretmenlerinin oranının, amaca hizmet ettiğini düşünenlerin oranından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüm bu sorunların çözümüne yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası, ölçme-değerlendirme formlarının sayısının azaltılmasını, Türkçenin doğru ve etkin kullanımına ilişkin çalışma kitaplarında daha çok etkinliğe yer verilmesini, öğretmenlere yönelik yapılacak hizmet içi eğitim etkinliklerinde süreç değerlendirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Adıyaman (2005) tarafından Türkçe dersine giren öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili konularda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektikleri ve öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılan araştırma (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) bulgularıyla örtüşür niteliktedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara yönelik; benzer araştırmaların sınıf öğretmenleriyle birlikte nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesi,, öğretmenlerin hangi değerlendirme teknikleri konusunda eksikliklerinin olduğunun belirlenmesi amacıyla gözleme dayalı çalışmaların gerçekleştirilmesi yönünde öneriler getirilebilir Ayrıca araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik; değerlendirme teknikleri ve süreci konusunda öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesine yönelik eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, değerlendirme araçlarının sayısının azaltılması, bu formların nota dönüştürülmesine yönelik çalışmaların yapılması biçiminde öneriler getirilebilir.

### Kaynakça

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4. , 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Belet, Ş. D. ve Girmen P. (2007). Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkiliği. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül 2007.
- Belet, Ş. D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersinde Yapılan Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, Fırat Ünivesitesi, 20-22 Mayıs 2010, Ankara: Pegem A Yayıncılık, (s.166-172).
- Doğan, N. (2007). “Ölçme araçlarını sınıflama çabaları”, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Ed. Hakan Atılğan). Ankara: Anı Yayıncılık. ss.119-144.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7 (3), 769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5 sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Epçaçan, C, Erzan, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 182-202.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs, Bakü.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 1998.

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

Öz, M. Feyzi. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Özdemir, Emin. *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: 1987.