T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV SORUSU HAZIRLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
AYŞEGÜL AYDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Temmuz 2024
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV SORUSU HAZIRLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Ayşegül AYDEMİR

Danışman
Doç. Dr. Gürkan MORALI

Temmuz 2024
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Ayşegül AYDEMİR

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterliklerinin İncelenmesi adlı **Yüksek Lisans Tezi Önerisi,** Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi' ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan	**Danışman**
Ayşegül AYDEMİR	Doç. Dr. Gürkan MORALI

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ayşegül AYDEMİR'in hazırladığı **Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterliklerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	……..
Jüri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	……..
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	……..

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından … / … / …… tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca … / … / …… tarihi ve …….. sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma konusunun belirlenmesi, şekillenmesi ve araştırmanın nitelikli bir şekilde sürdürülmesine gerek yöntem gerekse içeriğe yönelik yapmış olduğu yönlendirmelerle bu çalışmanın ortaya çıkmasında en fazla emeği olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Gürkan MORALI'ya teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans eğtimim boyunca eğitim ve öğretim hayatıma katkı sağlayan kıymetli ve değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Özellikle araştırma konusunda kendisinden esinlendiğimiz, Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmalarıyla araştırmamıza temel kaynak olan kıymetli hocam Prof. Dr. Ali GÖÇER'e ve çocuk edebiyatı dersinde çocuğa ve çocuğa yönelik yayınlara farklı bir bakış açısı geliştirmemizi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Erol AKSOY'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın gerçekleşmesine yardımcı olan Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerine, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak soruları içtenlikle cevaplayan Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim. Çalışmamda yardımlarını bir an olsun esirgemeyen her daim ulaşılabilir olan iyi ki var dediğim kıymetli arkadaşım Reyhan ERGÜL'e, yüksek lisans eğitimimin en güzel kazanımlarından olan benimle aynı kaderi paylaşan değerli meslektaşlarım Hatice URAL ve Tuğba AYDIN'A çok teşekkür ederim. Tez yazım serüvenimde varlıklarıyla bana destek olan değerli eşim Ali AYDEMİR'e, kızım Zeynep Rana AYDEMİR'e ve oğullarım Yakup AYDEMİR'e ve Eyüp AYDEMİR'e sonsuz sevgi ve teşekkürler. Tezimi canım anneme armağan ediyorum.

Ayşegül AYDEMİR

Temmuz 2024, KAYSERİ

ÖZ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV SORUSU HAZIRLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşegül AYDEMİR

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2024
Danışman: Doç. Dr. Gürkan MORALI

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli açılardan (soruların programdaki kazanımları kapsama derecesi, beceri alanlarına yönelik soruların eşit orantıda sorulup sorulmadığı, bilişsel alan basamakları açısından düzeyleri, sınavlarda kullanmış oldukları metin özellikleri, yazma becerisine yönelik soruların niteliği, yazılı anlatım becerisiyle ilgili soruların varlığı, sınavın geçerliği ve güvenirliği vb.) derinlemesine incelenerek genel görünümünün betimlenmesidir. Araştırma temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenip yorumlanmasında tematik analize başvurulmuştur. Çalışma sonucunda yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliğine etki eden en önemli faktörün deneyim olduğu, lisans eğitiminde bu konuda verilen derslerin daha nitelikli ve uygulamaya dönük işlenmesinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı sorularını hazırlama sürecinde konuların kapsam geçerliğine dikkat edildiği, sorularla konuların kavrama düzeylerini öğrenmeyi hedefledikleri belirlenmiştir. Sınav sorularının zorluk derecelerinin belirlenmesinde sınıf seviyesi temel alındığı için bilişsel alan basamaklarının tamamına yönelik soru sorulmadığı, orta seviyede sorular hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınavların değerlendirilmesinde sorular genel izlenime göre puanlandığından ölçme ve değerlendirme açısından geçerli ve güvenilir olmayan bir yaklaşımla değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterlik düzeylerinin gelişimi açısından hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu ve bu konuda hizmet öncesi ve mesleki süreçte belirli aralıklarda eğitimler verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, öğretmen yeterliliği, yazılı sınav soruları.

ABSTRACT

EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' QUALIFICATIONS PREPARING WRITTEN EXAM QUESTIONS

Ayşegül AYDEMİR

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master's, June 2024
Supervisor: Doç. Dr. Gürkan MORALI

The aim of this study is to describe the general view of Turkish language teachers' views on the competence in preparing written exam questions by examining in depth from various aspects (the degree to which the questions cover the acquisitions in the programme, whether the questions for skill areas are asked in equal proportion, their level in terms of cognitive domain steps, the text features used in the exams, the quality of the questions for writing skills, the presence of questions related to written expression skills, the validity and reliability of the exam, etc.). The research was conducted using basic qualitative research method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. Thematic analysis was used to analyse and interpret the data obtained. As a result of the study, it was concluded that the most important factor affecting the competence of preparing written exam questions is experience, and that the courses given on this subject in undergraduate education should be more qualified and practical. In the process of preparing the written questions, it was determined that they paid attention to the content validity of the subjects and aimed to learn the comprehension levels of the subjects with the questions. Since the class level was taken as a basis in determining the difficulty level of the exam questions, it was concluded that questions were not asked for all of the cognitive domain steps, and questions were prepared at an intermediate level. In the evaluation of the exams, since the questions were scored according to the general impression, it was determined that an evaluation was made with an approach that was not valid and reliable in terms of measurement and evaluation. In general, it was concluded that in-service trainings were needed for the development of teachers' proficiency levels in preparing written exam questions and suggestions were made to provide trainings at certain intervals in pre-service and professional process.

Key Words: measurement and evaluation, teacher competence, written exam questions.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ii
KABUL VE ONAY iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER viii
KISALTMALAR ve SİMGELER xi
TABLOLAR LİSTESİ xii

BÖLÜM I
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 5
1.2. Araştırmanın Önemi 6
1.3. Araştırmanın Amacı/ Alt Amaçları 7
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR (LİTERATÜR) 9
2.1. Öğretmen Yeterliliği 9
2.2. Ölçme ve Değerlendirme 9
2.3. Türkçe Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme 10
2.4. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri 12
2.4.1. Geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri 12
2.4.1.1. Sözlü sınavlar 12
2.4.1.2. Yazılı sınavlar 13
2.4.1.3. Çoktan seçmeli testler 14
2.4.1.4. Kısa cevaplı sınavlar 15
2.4.1.5. Doğru yanlış testleri 15

2.4.1.6. Eşleştirmeli maddeler 15
2.4.1.7. Boşluk doldurma maddeleri 16
2.4.2. Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri 16
2.4.2.1. Performans değerlendirme 16
2.4.2.2. Portfolyo (Kişisel gelişim dosyası) 17
2.4.2.3. Proje 17
2.4.2.4. Akran değerlendirme 17
2.4.2.5. Öz değerlendirme 18
2.4.2.6. Gözlem ve görüşme 18
2.4.2.7. Kavram haritaları 18
2.4.2.8. Tanılayıcı dallanmış ağaç 19
2.4.2.9. Yapılandırılmış grid 19
2.4.2.10. Kelime ilişkilendirme 19
2.4.2.11. Öğrenme günlükleri 19
2.5. İlgili Araştırmalar 20

BÖLÜM III
YÖNTEM 25
3.1. Araştırma Modeli 25
3.2. Katılımcılar 25
3.3. Verilerin Toplanması 26
3.4. Veri Analizi 27
3.4. Verilerin İnandırıcılığı 28

BÖLÜM IV
BULGULAR 30
4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Yazma Yeterliği Algısına Yönelik Görüşleri 30
4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Sınav Sorularının Amaçlarına Yönelik Bulgular 33
4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Sınav Sorularının Ölçtüğü Becerilere Yönelik Bulgular 35
4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Geçerlik ve Güvenirlik İşlemlerine Yönelik Bulgular 36

4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Dil Becerileri Bazlı Soru Sorma Yaklaşımına İlişkin Bulgular 39
4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Basamaklarına Yönelik Bulgular 41
4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soru Çeşitlerine Yönelik Bulgular 42
4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Metin Seçimine Yönelik Bulgular 44
4.9. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Bulgular 47
4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Güçlük Derecesine Yönelik Bulgular 50
4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınavları Değerlendirme Biçimlerine Yönelik Bulgular 52
4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Puan Değerlerine Yönelik Bulgular 54
4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eğitim Yaklaşımına Yönelik Bulgular 56
BÖLÜM V
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 59
5.1. Sonuç ve Tartışma 59
5.2. Öneriler 69
KAYNAKÇA 70
EKLER 77
Ek 1: Etik Komisyonu Onay Bildirimi 77
Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 78
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 80
Ek 4: Tema ve Kodlamalar 82
ÖZGEÇMİŞ 100

KISALTMALAR ve SİMGELER

akt.	:	Aktaran
bk.	:	bakınız
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri
YÖK	:	Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri 2
Tablo 2 Yeterlik alanı: ölçme ve değerlendirme 10
Tablo 3 Öğretmenlerin demografik özellikleri 26
Tablo 4 Yazılı sınav sorusu yazma yeterliği 30
Tablo 5 Yazılı sınav sorularının amaçlarına yönelik bulgular 33
Tablo 6 Yazılı sınav sorularının ölçtüğü becerilere yönelik bulgular 35
Tablo 7 Soruların geçerlik ve güvenirlik işlemlerine yönelik bulgular 37
Tablo 8 Dil becerileri bazlı soru sorma yaklaşımına ilişkin bulgular 40
Tablo 9 Bilgi basamaklarına yönelik bulgular 41
Tablo 10 Soru çeşitlerine yönelik bulgular 43
Tablo 11 Metin seçimine yönelik bulgular 44
Tablo 12 Yazılı anlatım becerisine yönelik bulgular 47
Tablo 13 Soruların güçlük derecesine yönelik bulgular 50
Tablo 14 Sınavları değerlendirme biçimlerine yönelik bulgular 52
Tablo 15 Soruların puan değerlerine yönelik bulgular 55
Tablo 16 Eğitim yaklaşımına yönelik bulgular 56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin genel amacı, bireylerin içinde bulunduğu toplumu çağın gerektirdiği koşullar çerçevesinde bilgi ve becerilerle donatıp ideal bir birey olarak yetiştirmektir. Kişiler, içinde bulunduğu bilgi çağında gerçekleşen değişim ve gelişimi fark edebilecek ve bu değişikliklere uyum sağlayabilecek yeterliklere ve niteliklere göre yetiştirilmelidir. Elbette ki bu iyi bir eğitim sistemiyle birlikte nitelikli öğretmenler ile gerçekleştirilir (Erdoğan ve Elma, 2023).

Eğitim sürekli devam eden bir süreci kapsar; bu sürecin vazgeçilmez unsurları arasında öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı ve ölçme-değerlendirme yer almaktadır. Bu dört önemli unsur birbiriyle uyum içerisinde çalışırsa çağın gerektirdiği nitelikli bireyler yetiştirilmesi kaçınılmaz olur. Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli öge ise programların uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Küreselleşen dünyada hızla gelişim gösteren bilim ve teknolojiye yetişebilmek adına hemen hemen tüm toplumların politika, siyaset, üretim ve enerji alanlarında değişim yaşamaları kaçınılmaz olmuştur. Bu değişimden eğitim programları, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar da etkilenmiştir. Ergül'e (2019) göre bu değişiklikler doğrultusunda öğretmenlik mesleğine, öğretmenin rollerine ve öğretmenin yetiştirilmesi sürecine yönelik kavramlar son yıllarda birçok ülke tarafından tekrardan sorgulanmaya başlanmış ve bu doğrultuda eğitim politikalarının hazırlanması hız kazanmıştır. Bu amaçla birçok araştırmanın da yapıldığı görülmektedir (OECD, 2004; UNESCO, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin çağın gerektirdiği özelliklere göre birçok alanda yeterli olması gerekliliği önem arz etmektedir. Alanında yeterli olan öğretmen, öğrencinin öğrenmesine rehberlik edecek donanıma sahip olacaktır. Ölçme değerlendirme yeterliğinde donanımlı olan öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmakla beraber öğrenme çıktılarını doğru yöntem ve tekniklerle ölçerek geçerli bir ölçme

değerlendirme gerçekleştirecektir. Bu konuda Türkiye'de öğretmen yeterliliklerini geliştirmek adına yapılan en önemli girişimlerden biri MEB tarafından 2006 yılında ilk kez oluşturulan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" adlı çalışmadır. Öğretmenlik mesleğiyle iligili yeterlikler günümüz ihtiyaçları çerçevesinde güncellenmiştir (MEB, 2017).

Tablo 1

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Meslek Bilgisi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
1. Alan Bilgisi	1. Eğitim Öğretim Planlama	1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
2. Alan Eğitimi Bilgisi	2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	2. Öğrenciye Yaklaşım
3. Mevzuat Bilgisi	3. Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	3. İletişim ve İş Birliği
	4. Ölçme ve Değerlendirme	4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Not: *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* (s. 8), MEB, 2017, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları'ndan alınmıştır.

Tablo 1'de belirtilen yeterlik alanlarında en üst seviyede sorun yaşanan bölümlerin başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Okullarda verilen eğitimin, hedef davranışlara dönüşüp dönüşmediğini tespit etmenin birçok değerlendirme biçimi bulunmaktadır. Bu değerlendirme biçimlerinden biri de yazılı sınav uygulamalarıdır. Yazılı sınav ve yazılı sorularının öğretmenler tarafından ne derece nitelikli hazırlandığı, öğretim programında belirtilen kazanımları ne oranda yansıttığı, puanlama sırasında güvenirlik ve geçerlik açısından yaşanan sorunlar, farklı soru çeşitlerine yer verip vermemeleri, soruların birden çok beceriyi ölçüp ölçmediği vb. birçok açıdan eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Küçük'e (2002) göre Türkçe öğretiminde en çok yapılan eksikliklerden biri kazandırılması planlanan öğrenmelerin yeterli nitelikte yapılamamasıdır. Özellikle öğretmenler tarafından yazılı sınav soruları hazırlanırken en sık yapılan yanlışlardan biri farklı soru türlerinin kullanılmamasıdır. Maden ve Durukan (2009) tarafından yapılan araştırmada da sınavlarda çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soruların daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoktan seçmeli testlerde dil becerilerini ölçmeye elverişli olmayan soruların varlığı, beceri temelli gerçekleştirilen Türkçe dersini olumsuz etkileyebilmektedir. Çoktan seçmeli sorular, olgusal bilgiyi ölçmede daha etkili olup iyi bir şekilde

hazırlansa dahi okuduklarını, dinlediklerini, gözlemlediklerini söz ve yazıyla anlatabilme yeteneğini geliştirmemektedir (Çeçen, 2011). Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2006, 2019) öğrencilerin üst düzey düşünme ve zihinsel becerilerini; anlayabilme, yorum yapabilme, zihinde yapılandırabilme gibi farklı yönlerden geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Özen, 2020). Bu becerilerin kazandırılabilmesi için yazılı sınavlarda farklı düzeylerde (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) ve çeşitli soru türlerine yer verilmelidir.

Soruların düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bazı sınıflama teknikleri kullanılmaktadır. Bunlardan biri de Bloom taksonomi tekniğidir. Taksonomi, 1956 yılında Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim amaçlarını sınıflandırılması üzerine geliştirilmiştir. Taksonomi; eğitim hedeflerinin, öğretim etkinliklerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bilişsel düzey basamaklarına göre sınıflandırılmasını sağlamaktadır. Böylelikle programda belirtilen hedeflerin birbiriyle uyumlu olması sağlanarak kazanımların hangi bilişsel düzeyde yer aldığı belirlenebilir (Anderson vd., 2014).

Bloom taksonomisi, dünyadaki gelişmeler ve öğrenmede meydana gelen yeni buluşlara bağlı olarak yenilenmiştir. Bloom taksonomisinde yer alan altı basamak (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) yeniden ele alınmış, sentez ve değerlendirme basamaklarında değişiklik yapılmıştır (Anderson vd., 2014). Yenilenen Bloom taksonomisinde bilgi basit düzeyden karmaşık düzeye doğru sınıflanır. Soruların bilgi basamaklarına bölünmesi konuların ne oranda kavrandığını, kavranan bilgilerin içselleştirilerek uygulama boyutuna ne oranda geçildiğini, öğrenenlerden hareketle yeni ve özgün ürün ortaya koyması ve yargıda bulunma noktasında öğrencinin durumunu belirlemede önemlidir (Zorbaz, 2005). Bu açıdan öğretmenlerin, yazılı sınavlarda soruların güçlük düzeyi belirlenirken bu sınıflamayı ölçüt almaları bilişsel alan basamaklarına göre daha orantılı soru sormalarını büyük oranda kolaylaştıracaktır. Yazılı sınav hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise soruların öğretim programındaki kazanımları karşılama oranı ve programda belirtilen beceri alanlarına yönelik soru dağılımlarının aynı oranda olmasıdır. Bunu sağlayabilmek adına derste anlatılan konularla programda gelinen kazanımların kapsam geçerliliği sağlanmalıdır.

Büyüköztürk vd. (2022) kapsam geçerliğini, testte yer alan soruların ölçülmek istenen daha önceden tanımlanmış olan davranışların evrenini ölçmede ne

derece temsil ettiğini, ifade eden geçerlik olarak tanımlamıştır. Bu açıdan öğretmenlerin yazılı sınav sorusu hazırlarken programdaki kazanımlarla doğru orantılı soru sorup sormadıkları incelenmesi gereken bir durumdur. Nitekim Aydın (2019) tarafından yapılan bir araştırmada yazılı sorularının %8'i herhangi bir kazanıma karşılık gelmediği ve yazılı sorularında beceri alanlarına yönelik soru dağılımında eşitsizlik tespit edilmiştir. Türkçe yazılı sınav sorusu hazırlama aşamasında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise metin kullanımıdır. 1611 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 1970) metin kullanımına yönelik şu şekilde bilgilendirme yapılmıştır: Sınavlarda mutlaka metin kullanılmalı, anlama ve bilgi soruları bu metin doğrultusunda hazırlanmalıdır. Metin ortalama 75-80 kelimeden fazla olmamalıdır. Sorular ezber bilgileri değil, metinde verilen bilgilerle ilgili olmalıdır. Test şeklinde hazırlanmış soruların öğrencilerin Türkçede ulaşmış oldukları düzeyi ölçmede yeterli olmayacağı göz önünde tutulmalıdır (akt. Göçer, 2018). Türkçe yazılı sınavlarda kullanılacak metinler, sınavın ayırt ediciliği ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede önemli yere sahiptir. Metnin türü, metin özellikleri, sınıf düzeyine uygunluğu, metin cevap merkezi gibi özellikler büyük önem taşımaktadır (Zorbaz, 2005).

Yazılı sınavların bir boyutunu da yazma soruları oluşturmaktadır. Bireyin kendini ifade etme yollarından biri de yazma becerisidir. Yazma becerisi öğrencinin duygu, düşünce ve hayal dünyasını belli bir plan dâhilinde anlatmasına fırsat vermektedir. Bu açıdan Türkçe dersi yazılı sınavlarında sorulan yazma soruları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Tek bir doğru cevabı bulunmaması yönüyle diğer sınavlardan ayrı bir özellik gösteren yazma soruları öğrencilerin dili kullanması, bilgi birikimini, düşüncelerini düzenlemesi ve bunları etkili bir biçimde ifade etmesi gibi özelliklerinin de ölçülmesini sağlamaktadır (Göçer, 2011). Bu açıdan öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını yaratıcı bir şekilde ifade etmesine hizmet edecek yeterlilikte sorular hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca yazılı sınavlarda öğrencilerin farklı metin türlerini ve konularını tanımalarına imkân veren kompozisyon sorularının yöneltilmesi gerekmektedir (Kemiksiz, 2016).

Yazılı sınavları önemli kılan özelliklerin başında yazılı anlatım ifadesi gelmektedir. Bu açıdan yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusu önemlidir. 1611 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde Türkçe dersi yazılı sınavlarında yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili

açıklamalardan bazıları şunlardır: Öğrencilere yazma konusu ayrıca verilmelidir. Yazma sorusu anlam ve bilgi sorularından ayrı tutulmalıdır. Not bareminde en aşağı %40 verilmesi istenen yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde yazma konusu haricinde söz dizimi, imlâ ve noktalama yanlışları gibi unsurların da değerlendirilmesine işaret edilmektedir (MEB, 1970, akt. Göçer, 2018). Bu bağlamda öğretmenler yazılı anlatım becerisini değerlendirme amacıyla sordukları sorularda dil bilgisi, anlama, kavram, konu vb. özellikleri bir bütün olarak görmeli ancak öncelik öğrencinin yazma yeteneğini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirme olmalıdır.

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan yazılı sınavları değerlendirirken öğretmenlerin objektif değerlendirme yapıp yapmadıkları araştırılmaya açık bir konudur. Zorbaz (2005) araştırmasında öğretmenlerin yazılı sınav kâğıtlarını okurken kâğıt görünümünden etkilendiklerini, yazının okunaklığı ve yazı güzelliği gibi ölçülmek istenen özellikler dışında kalan unsurları da puanlamaya dâhil ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazılı sınav soruları hazırlanırken işlenen konulardan soru sormaya, programda belirtilen kazanımları ve temel dil becerilerine doğru orantılı yer vermeye, farklı becerileri ölçmek amacıyla farklı soru türleri kullanmaya, sınav sırasında uyulacak kurallar hakkında -sınav süresi, soru sayısı, cevapları nereye ve nasıl yazacakları- yönerge bulundurmaya dikkat etmeleri hem sınavın objektif bir şekilde değerlendirilmesini hem de sınavın daha nitelikli gerçekleşmesini sağlayacağı söylenebilir. Zorbaz'a (2005) göre öğrencilerin değerlendirme kriterlerinden haberdar olması ölçmenin kalitesini ve niteliğini de arttırmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkçe öğretimini en etkili şekilde gerçekleştirebilmenin yolu nitelikli öğretim programlarıdır. Fakat bir program ne kadar nitelikli olursa olsun ona hayat verecek yeterlikte öğretmenlerin varlığı söz konusu değilse nitelikli olan program karşı tarafa etki edemeyecektir. Bir mermer parçasının muazzam bir heykele dönüşebilmesi için nasıl bir heykeltıraşa ihtiyacı varsa programların da işlevselliği için birinci vasıta yeterli donanıma sahip öğretmenlerdir. Çünkü öğrenme ve öğretme sürecinde belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciye çeşitli bilgi, beceri, tutum, yetenek ve davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Bu bilgilerin öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğretilen bilgilerin ne derece hedefe ulaştığının

belirlenmesinde öğretmenlerin yeterliği, özellikle ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliği çok önemlidir.

Nitekim Göçer (2016a) yazılı sınavlardaki soruların amaca ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin soru yazma, işlenen konu alanıyla ilgili soru sorma ve soru nitelikleri gibi pek çok konuda yetkin ve deneyim sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Göçer (2016b) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise yazılı sınav kâğıtlarının dereceli puanlama anahtarı ölçütlerine yönelik incelendiğinde 'mükemmel' seviyede nitelendirilecek olanların yok denilecek kadar az olduğu; 'Geliştirilebilir' seviyede nitelendirilecek yazılı kâğıtların ve içerdikleri soruların sayısının çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle alan yazında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öğretmelerin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerinin istenilen nitelikte olmaması önemli bir problem olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın temel problem durumu Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerinin nasıl olduğudur. Başka ifadeyle "Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterlikleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Belirtilen problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1) Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine neler etki etmektedir?
2) Yazılı sınav soruları öğrencilere hangi açılardan katkı sağlamaktadır?
3) Yazılı sınav sorularıyla öğrenciden beklenen hangi davranışlar ölçülmektedir?
4) Yazılı sınav sorularının geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla ne tür çalışmalar yapılmaktadır?
5) Yazılı sınav soruları hazırlama aşamasında programda belirtilen dil beceri alanlarına yönelik soru dağılımı oranları nasıldır?
6) Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına dikkat edilmekte midir?
7) Yazılı sınav soruları hazılanırken ne tür soru çeşitleri kullanılmaktadır?
8) Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sorularında kullanılan metinlerde metin türü, metin özellikleri, metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu, metnin cevap merkezi vb. özelliklere dikkat edilmekte midir?

9) Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularıyla yazılı anlatım becerisi ölçülürken hangi hususlara dikkat edilmesi beklenmektedir?
10) Yazılı sınav sorularının güçlük düzeyleri nasıl belirlenmektedir?
11) Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sınav soruları değerlendirilirken nasıl bir yol izlenmektedir?
12) Yazılı sınav sorularının puan değerlerini belirlemede nelere dikkat edilmektedir?
13) Katılımcıların yazılı sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme konusunda geliştirici hizmet içi veya özel eğitimlere katılma durumu nasıldır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde sorulan soruların niteliği ve niceliği her zaman tartışılmaktadır. Soruların niteliği ve niceliği bu kadar tartışılırken soruları hazırlayan öğretmenlerin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterlik düzeylerine yönelik yeterli düzeyde akademik araştırmaya Göçer'in (2005, 2016b) ve Zorbaz (2005) çalışmaları dışında rastlanılamamıştır. Sorular kadar soruları hazırlayan öğreticilerin de donanımlı olması gerçeğine değinilmemiş olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı/ Alt Amaçları

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterlik düzeylerini belirlemek, yazılı sınav sorusu hazırlama sürecini etkileyen unsurları tespit etmek ve Türkçe öğretmenlerinin dikkat ettikleri hususların genel görünümünü ortaya koymaktır. Bu çalışmanın Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde sıklıkla başvurduğu yazılı sınavları hazırlama yeterlik düzeylerine yönelik bir dönüt sağlayarak kendilerini geliştirme konusunda zengin içerikli bilgiler sunması açısından faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma sonuçlarının öğretmen yetiştiren kurumlara yazılı sınav hazırlama teknikleri konusunda yeterli alt yapıyı oluşturmada ne gibi eksiklerin olabileceğine dair bilgiler vererek bunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesine ve bu alandaki eğitime yön vermeye katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Katılımcıların gönüllü katılmayı kabul ederek araştırma için gerekli iş birliğini yapmaya hazır bulundukları varsayılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların tüm bilgi ve deneyimlerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevap verdikleri farz edilmiştir. Katılımcıların yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine yönelik algılarını tespit edebilmek için görüşme yoluyla veri toplamanın geçerli bir yol olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemi, Kayseri ili Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır. Katılımcı sayısı 30 Türkçe öğretmeniyle sınırlıdır. Araştırma verileri ise Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen yeterlikleri: "Öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır" (Tosuntaş, 2020, s. 53).

Ölçme: "Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir" (Göçer, 2018, s. 17).

Değerlendirme: "Ölçme sonuçlarının bir ölçütle (kriter) karşılaştırılarak sonuca varma sürecini içerir" (Güler, 2018, s. 12).

Yazılı sınavlar: "Sorunun genellikle yazılı olarak verildiği cevapları öğrencilerin kendilerinin düşünerek yazılı olarak verdikleri sınav türüdür" (Güler, 2018, s. 64).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR (LİTERATÜR)

2.1. Öğretmen Yeterliliği

Çağımızın hızla değişen ve gelişen bilgi toplumunda, öğretmenler giderek toplumun en önemli bilgi yaratma ve aktarma sistemlerinden birinin ön saflarında çalışan bilgi profesyonelleri olarak görülmektedir. Öğretmen; eğitim öğretim sisteminin her kademesinde yer alarak eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanması, planlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında çok önemli bir rol oynar (Nalbatoğlu-Eyitmiş, 2007; Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Bu bağlamda öğretmenlere yüklenen sorumluluklar ve bu sorumlulukların yerine getirilebilmesi amacıyla öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından bazı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliği; "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak açıklanmaktadır (MEB, 2017, s. 4). Nitelikli ve yetkin öğretmenler, adil ve etkili eğitim sistemleri için büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenin mesleki yeterliği ne kadar yüksek olursa öğretim programları işlevsel olacak ve verilen eğitimin niteliği de artacaktır (Göçer, 2018; Karacaoğlu, 2008).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir varlığın veya varlıkların özelliklerini betimleme işlemidir. Bu betimlemede, varlıkların o özelliğe sahip oluş derecesi gözlemlenmekte ve bu derece sayı veya sembollerle somutlaştırılmaktadır (Göçer, 2018). Değerlendirme daha geniş kapsamlı bir süreç olup ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak bir karara varma işi olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, programların değiştirilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve en önemlisi sistemin iyileştirilmesi sağlanır (Göçer, 2018). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin genel amacının öğrencinin öğrenmesini geliştirmek, ilerlemesini sağlamak ve müfredatta yer alan hedeflerin ulaşma düzeyine ilişkin geçerli bilgiler sunmaya katkı sağlamak olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin çekirdeği konumunda olan ve verilen eğitimin hem öğrenci hem de öğretmen açısından ne düzeyde hedefe ulaştığının anlaşılmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin kalite kontrol mekanizması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısını nitelikli ve geçerli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için ölçme ve değerlendirme açısından iyi bir yeterliğe ulaşmış olmaları gerekmektedir (Özbaşı, 2009). Bu husus, öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alanlarından ölçme ve değerlendirme bölümünde maddelendirilmiştir.

Tablo 2

Yeterlik alanı: ölçme ve değerlendirme

	YETERLİLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ	
B	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, ögrenme ortamları oluşturma, öğretme ve ögrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.	
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ	
B4. ÖLÇME VE Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.1.	Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	B4.2.	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3.	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
	B4.5.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve ögrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Not: *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* (s. 15), MEB, 2017, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları'ndan alınmıştır.

2.3. Türkçe Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim süresi boyunca, programda belirtilen hedeflere ulaşmak için uygulanan etkinlikler önceden hazırlanan planlar ve programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. 1981 yılından itibaren Türkçe öğretim programlarında ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi bulunmaktadır (Özen, 2020). 1981 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programında ölçme değerlendirme bölümüne yer verilmekle birlikte bu konuda nitelikli bilgilere yer verilmemiştir (Girgin, 2011). Bu program, ölçme değerlendirme açısından eksiklikleri olan ama ölçmeye dair ifadelerin yer verildiği bir program olması açısından önemlidir. 2005 yılı Türkçe Öğretim Programında, ölçme değerlendirmeye yönelik yenilikçi bir anlayış benimsenmiştir. Bu program, kendisinden önceki programlara göre hazırlanan en kapsamlı programdır.

Yapılandırıcı yaklaşım anlayışı çerçevesinde ele alınan programda, ölçme değerlendirmeyle ilgili tanımlamalar yer almaktadır. Programa göre sürece başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, tutum ölçeklerinden faydalanarak öğrencilerin derslere yönelik olumsuz eğilimlerinin tespitinin sağlanması, olumsuz tutum sergileyen öğrencilere yönelik önlemler alınması, öğretim süresi boyunca öğrenci durumlarının sürekli gözlenmesi ve sonuç değerlendirme çalışmalarıyla belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerinin ve eksikliklerinin tespiti amaçlanmaktadır. Süreç başında, boyunca ve sonunda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği görülmektedir. "Performans ödevleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve öğrenci ürün dosyaları gibi süreç değerlendirme aşamalarında kullanılan ve sınıf ortamında ilk kez uygulanacak olan araçlar varsa öğrencilere ve velilere bu araçların uygulanması ve faydalarının anlatılması gerekmektedir" (MEB, 2006, s. 227).

MEB tarafından 2019 yılında güncellenerek yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), ölçme ve değerlendirmede geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarından daha çok alternatif ölçme değerlendirme araçlarına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda ölçme değerlendirme ilkelerini bilmek önemlidir. Yenilenen programın benimsediği ölçme değerlendirme yaklaşımının ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

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

5. Eğitim sadece “bilme (bilişsel)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2019, s. 8).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

2.4.1. Geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri

Bilişsel alan öğrenmelerinin ölçümünde en çok tercih edilen geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri; sözlü sınavlar, yazılı sınavlar ve objektif testler olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır. Objektif testler; çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, doğru-yanlış testleri ve boşluk doldurma maddeleri olarak gruplandırılmaktadır (Başol, 2013). Bu ölçme değerlendirme araçları hemem hemen tüm sınıf seviyelerinde kullanılmaktadır (Bahar vd., 2012).

2.4.1.1. Sözlü sınavlar

Soruların sözle ya da yazıyla cevaplandığı sınav türüne sözlü sınavlar denir. Sınıfta genellikle öğrencilerin sırayla tahtaya çıkarılması, sorularının cevaplarını sözle bazen tahtada bazı işlemler yapılarak alınması şeklinde uygulanmaktadır (Güler, 2018). Bu sınavlar sınıfta bireysel olarak gerçekleştirlildiği için diğer öğrenciler pasif dinleyici konumundadır. Bu yüzden her bir öğrenciye farklı sorular yöneltilmelidir. Sorular sözel olarak sorulduğu için öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları gözden geçirme fırsatı yoktur. Ayrıca öğrencilerin soruları cevaplayabilmek için kısıtlı süreleri vardır. Sınavın puanlaması, sınav sırasında öğrenciler dinlenirken veya öğrencinin soruları cevaplamasından hemen sonra yapılmaktadır (Güler, 2018).

Sözlü sınavlar; olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirildiğinde, hazırlaması kolay ve az zaman almaktadır. Şans başarısı ve kopya çekme olasılığı yoktur. Bu durum sınavın güvenirliği açısından olumludur. İletişim becerisi, ana dili

veya yabancı dil öğretiminde en güvenli ve geçerli ölçme aracıdır. Ancak sözlü sınavların, kritik davranışların ve kazanımların ölçülmesi durumunda tercih edilmemesi uygun olacaktır. Uygulaması uzun zaman aldığından sözlü sınavlarda az sayıda soru sorulmaktadır. Bu da sınavın kapsam geçerliği ve güvenirliği açısından dezavantajdır (Güler, 2018).

2.4.1.2. Yazılı sınavlar

Yazılı sınavlar, soruların genellikle yazılı olarak verildiği, öğrencilerin cevapları kendilerinin düşünerek ve yazılı olarak verdiği sınavdır (Güler, 2018). Eğitim sistemi içinde, uzun cevaplı, kompozisyon tipi ve açık uçlu olarak bilinen yazılı sınavlarda; öğrencilerin soruları cevaplayabilmeleri için belirlenen süre zarfında bireysel olarak düşünmeleri ve yazmaları gerekmektedir. Yazılı sınavlar öğrencinin yaratıcı ve özgün düşünme gücünü, belli konulardaki ilgisini, tutumunu ve yazılı anlatım becerisini ölçmede daha kullanışlıdır (Zorbaz, 2005).

Yazılı sınav soruları, programdaki kazanımlarla beceri, bilgi ve tür olarak uyumlu olmalıdır (Özen, 2020). Yazılı sınavlar olumlu ve olumsuz özellikleriyle değerlendirildiğinde; üst düzey bilişsel öğrenmelerin ölçülmesini sağlar, hazırlaması kolaydır, yorum gerektiren sorular sorulabilir, öğrencinin cevaplama özgürlüğü vardır ve cevapları seçenekler arasından seçmek mümkün olmadığından şans başarısı faktörü yoktur (Başol, 2013; Türkyılmaz, 2007). Öğrencilerin cevapları yazılı bir şekilde vermeleri ve cevapların beklenenden uzun olması puanlama aşamasında çok fazla zaman kaybının yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Sorulara birbirinden bağımsız cevaplar verilmesi, değerlendirmenin subjektif olması, puanlamaya öğretmenden kaynaklı hataların karışması, yazılı sınavların geçerliliğini ve güvenilirliğini etkilemektedir. Yazılı sınavlarda az sayıda soru sorulması sınavın kapsam geçerliğini olumsuz etkilemektedir (Başol, 2013).

Yazılı sınav sorusu hazırlarken ve bu sınavları değerlendirirken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralayabiliriz: Sınavın süresi, soru tipi ve sınavın amacı göz önünde bulundurulmalı, sorular işlenen konulardan hazırlanmalı, geçerliğini sağlamalı, soru sayısı fazla tutulmalı, sorular yalın ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır. Öğretmenler mümkün olduğunca üst düzey sorular sormalı ve öğrencinin yeni davranışlar kazanmasına katkı sunmalıdır (Başol, 2013; Göçer, 2005).

Yazılı sınavların değerlendirilmesi sürecinde puanların dağılımında dil bilgisine yönelik sorularda %30'dan fazla, kompozisyon sorularında ise %40'tan az not verilmemesine ve anlama, kavrama, yorumlama sorularına yaklaşık olarak %30'luk bir oranda yer ayrılması gerekmektedir (Göçer, 2018). Cevapların puanlanmasında önceden cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Puanlayıcı yanlılığını önleyebilmek için yazılı kâğıdının kime ait olduğu bilinmemelidir (Güler, 2018; Zorbaz, 2005). Cevapları okuma sürecinde soru soru değerlendirme yapılmalı ve daha sonra diğer sorulara geçilmelidir. Yazı güzelliği, sayfa düzeni, yazılı anlatım gücü gibi özellikler puanlamaya dâhil edilmemelidir (Güler, 2018). Dersimiz Türkçe olduğu için bu tür özellikler puanlamaya dâhil edilecekse mutlaka sınav yönergesinde belirtilmelidir.

2.4.1.3. Çoktan seçmeli testler

Sınavlarda en sık kullanılan testlerden biri de çoktan seçmeli testlerdir. Öğrenci cevabı birçok seçenek içerisinden bulup işaretlediği için bu şekilde adlandırılmaktadır. Çoktan seçmeli testler, cevapların öğrenciler tarafından verilmediği doğru cevabın testi hazırlayanlar tarafından seçenekler arasında sunulduğu ve doğru cevabın öğrenci tarafından diğer seçenekler içinden bulunup işaretlenmesinin istendiği test türüdür (Güler, 2018). Çoktan seçmeli testlerin güvenirliği ve kapsam geçerliği yüksek bir şekilde hazırlanabilmesi, büyük gruplarda dahi kolay uygulanabilir olması vb. avantajlarından dolayı eğitimde ve psikolojide en çok tercih edilen ölçme araçlarındandır. Bu testler, nesnel ve güvenilir puanlama yapabilme kolaylığının yanı sıra, aynı derse ait çok çeşitli konuların aynı anda ölçümüne katkı sunar (MEB, 2006). Çoktan seçmeli testlerin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirildiğinde; kalabalık kitlelere uygulanması kolaydır, çok sayıda soru sorulması dolayısıyla kapsam geçerliliği ve güvenirliği yüksektir, puanlaması kolay ve objektiftir (Başol, 2013). Hazırlanması zor ve uzmanlık gerektirir, şans faktörüne açıktır, cevap seçenekler arasından seçildiğinden bilginin hatırlanmasına neden olur ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmede yetersizdir (Başol, 2013; Güler, 2018).

2.4.1.4. Kısa cevaplı sınavlar

Kısa cevaplı testler, öğrencilerin bir konuya ilişkin bilgi basamağı düzeyindeki bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Öğrencilere "Kim?" "Ne?" "Neler?" "Ne zaman?" gibi sorular sorularak cevapları istenebilir (MEB, 2006). Kısa cevaplı sınavlar olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirildiğinde, bu tür sınavların puanlaması kolaydır ama objektif değildir. Daha karmaşık düzeyde bilgileri ölçmek mümkün değildir (MEB, 2006). Bu tür sınavlar bilgi basamağını ölçmeye uygundur. Cevaplar kısa olduğu için yazı güzelliği, ifade becerisi gibi özellikler puanlamayı etkilememektedir (Güler, 2018).

2.4.1.5. Doğru yanlış testleri

Doğru ve yanlış testleri, cümlede yer alan durumun cevaplayıcıların mevcut bilgilerinden hareketle testte yer alan maddelerin doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesi şeklinde uygulanan sınav türüdür. Cümleler önermeler şeklinde sunulur, doğruluğu ve yanlışlığı kesin olarak ifade edilir (Güler, 2018). Bu tür soru maddelerinin yazılmasına yönelik çeşitli öneriler bulunmaktadır. Doğru yanlış maddelerinde, çoğu zaman yanlış cevaplar doğru cevaplara göre daha çok güvenilir olmasından eleştiri almaktadır. Bu bakımdan doğru yanlış maddelerinin gerektiği ölçüde kullanılması gerekmektedir (MEB, 2006). Doğru yanlış testler olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirildiğinde ise bu testleri hazırlma, uygulama ve puanlama süreçleri kolaydır. İstenilen sayıda soru sorma fırsatı sağladığı için de kapsam geçerliği ve güvenirliği yüksektir. Doğru cevap tahmin edilerek bulunabildiği için güvenirliği düşüktür. Ezbere dayalı ve basit düzeydeki bilgiler ölçülebilmektedir (Güler, 2018).

2.4.1.6. Eşleştirmeli maddeler

Eşleştirmeli maddeler; birbiriyle ilişkili olan maddelerin belirlenen açıklamalar doğrultusunda birbiriyle eşleştirilmesi şeklinde uygulanır. Öncüller ve seçeneklerden oluşan bu madde türünde, öncüller soruların olduğu kısmı, seçenekler cevap ve çeldiricilerin bulunduğu bölümü ifade etmektedir (Başol, 2013). Eşleştirmeli maddelerde iki farklı bilgi grubu bulunmaktadır. Gruplar sınav yönergesi doğrultusunda birbiriyle ilişkili bilgilerin eşleştirilmesi şeklinde uygulanmaktadır.

Bu madde türünün hazırlanması kolaydır. Etkili ve nesnel puanlama imkânı sağlar. Genellikle eşit olmayan madde sayısından oluşmaktadır. Eşit sayıda seçeneklerin sunulması öğrencinin tahmin etmesini önlemektedir (MEB, 2006). Eşleştirmeli maddeler, bilgi düzeyindeki birtakım kavramların tanımlarıyla eşleştirme yapılması ya da belirli tarihlerle olayların eşleştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu özellikleriyle eşleştirmeli sınavlar basit düzeydeki yeterliklerin ölçülmesinde kullanılabilen sınavlardandır (Başol, 2013).

2.4.1.7. Boşluk doldurma maddeleri

Boşluk doldurma soruları, çoktan seçmeli maddelere benzemektedir. Öğrencilere, herhangi bir seçenek sunulmadan önermede yer alan boşluklara cevaplamaları şeklinde uygulanır. Bu soru maddeleri daha çok küçük yaş gruplarında kullanılmaktadır. Boşluk doldurma maddelerinde şans başarısının olmaması bir avantajdır. Maddeler kısa olduğundan çok sayıda soru sorulması mümkündür. Bu açıdan kapsam geçerliği yüksektir. Ancak bu maddelerin üst düzey becerilere yönelik soru yazılmaya elverişli olmaması önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir (Başol, 2013).

2.4.2. Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri

Öğretim stratejilerinin öğretmeni değil öğrenciyi merkeze alan bir yapıya doğru yöneldiği dikkate alınırsa ölçme değerlendirme çalışmalarının da bu doğrultuda olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Buna göre öğretme öğrenme sürecinde çeşitli ölçme araç ve yöntemlerine yer verilmesi gerekmektedir (bk. Başol, 2013, s. 71-94). Alternatif ölçme değerlendirme araçları Başol (2013) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: "Portfolyo, proje, gözlem ve görüşme, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kelime ilişkilendirme testleri, öğrenme günlükleri" (s. 71-94).

2.4.2.1. Performans değerlendirme

Öğrencinin var olan bilgi ve becerilerini kullanarak günlük yaşamla ilişkilendirdiği bir ürün ortaya oluşturmasına performans değerlendirme denilmektedir (Başol, 2013). Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin tam olarak belirlenebilmesi amacıyla süreç sonunda meydana

getirdikleri ürünlerin değerlendirilmesi kadar ürünü meydana getirme aşamasında sergiledikleri performanslarının da ölçülmesinin ne derece önemli olduğu zaman içinde anlaşılmıştır. Bu bağlamda performans değerlendirme, öğrencilerin bir görevi tamamlama aşamasında gerçekleştirmiş oldukları bilgi ve becerilerinin ölçülmesini ifade eder (Güler, 2018).

Performans görevleri; öğrencilerin üst düzey düşünce becerilerinin ölçülmesi, okul öğrenmelerini ne ölçüde günlük hayata aktarabildiklerini belirleyebilmek için hazırlanan ödevlerdir. Öğrenci bu görev sayesinde yaşamındaki problemlerin nasıl çözüleceğine yönelik bilgi ve becerileri kullanmasını öğrenir (MEB, 2006).

2.4.2.2. Portfolyo (Kişisel gelişim dosyası)

Öğrenciler tarafından belirli bir zaman aralığında bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların bir arada toplandığı gelişim dosyalarıdır (Güler, 2018). Kişisel gelişim dosyası öğrencide bulunur. Dosyalarının hazırlanmasından öğrenciler sorumludur. Öğrenciye hazırlama sürecinde rehberlik amaçlı yardımda bulunulabilir fakat yönlendirme yapılmaması gerekmektedir (Başol, 2013). Ayrıca portfolyonun uygulanması ve değerlendirilmesi sınıf içinde dersten ayrı olarak değil dersi tamamlayan bir çalışma olarak gerçekleştirilmektedir (Başol, 2013).

2.4.2.3. Proje

Projeler, öğrencilerin tek başına veya grupla somut bir ürüne ulaşmak amacıyla bir görev üzerinde uzun bir zaman çalışma yapması şeklinde tanımlanmaktadır (Başol, 2013). Proje çalışmaları kapsamlıdır. Ayrıca hazırlanması uzun zaman ister ve üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektirir. Projeler, günlük hayatla ilişkilendirilmelidir (Başol, 2013).

2.4.2.4. Akran değerlendirme

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin birçok konudaki çalışmalarını değerlendirmede kullanılır. Öğrenciler akranlarının çalışmaları hakkında karar verirler. Akran değerlendirmesi bir kişi tarafından yapılabildiği gibi birden çok kişi tarafından da yapılabilir (Göçer, 2018). Öğrencilerin akranları tarafından çok aşırı eleştirilmeleri ve değerlendirme sürecinde ciddi olamayacakları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere böyle bir sorumluluğun verilmesi olumsuz izlenim

verebilir (Göçer, 2018). Fakat öğrenciler kendilerine de bu şekilde değerlendirme yapıldığını fark edince öğrencilerin daha olumlu kararlar aldıkları tespit edilmiştir (Kılıç, 2014).

2.4.2.5. Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencinin kendini değerlendirmesi, kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesidir (MEB, 2006). Öz değerlendirme sadece bir değerlendirme aracı değildir. Öz değerlendirme; öğrencilerin çalışmaları hakkında geri bildirimler verilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, öğrencinin kendini tanıması, eksiklerini tespit etmesi ve geliştirmesine de katkı sunmaktadır (Kuran ve Kanatlı, 2009). Tüm olumlu yönlerine rağmen öz değerlendirme sürecinde öğrencilerin objektif bir değerlendirme yapıp yapmadığı belirlenememektedir (Güneş ve Kılıç, 2016).

2.4.2.6. Gözlem ve görüşme

Gözlem, öğrencilerin bireysel ya da grupla ortaya koydukları gözlemlenebilen performanslarını izleyebilmek ve değerlendirebilmek amacıyla kullanılır (Bahar vd., 2012). Türkçe dersi gözlem tekniğinin kullanımına oldukça elverişli bir yapıya sahiptir (Başol, 2013). Temel dil becerilerinin gelişiminde (dinleme, okuma, konuşma) öğrencilerin jest ve mimikleri ön plandadır. Başol'a (2013) göre öğretmenler gözlem sayesinde öğrencilerin öğrenme alanlarına ilişkin eksik veya yanlış öğrenmelerini anında belirleyip düzeltme imkânı bulabilmektedir.

Türkçede mülakat olarak da ifade edilen görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak bilgi alışverişinde bulunulması anlamına gelmektedir (Başol, 2013). Görüşme, bir araştırmada cevaplanması gereken sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şekli olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda görüşme, araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar.

2.4.2.7. Kavram haritaları

Kavram haritaları, bir konu veya ünitedeki kavramlar arası ilişkileri şema üzerinden birbirine oklarla bağlanmış birçok kutu ve elipsin somut bir şekilde gösterilmesidir. Kavram haritaları genellikle sosyal bilimler gibi kavramlara hâkim olmayı gerektiren derslerde daha çok bilgiyi düzenleme ve anlamlandırmada

kullanılır. Kavram haritalarının; anlam çözümleme tabloları, sınıflama haritası, balık kılçığı, olaylar zinciri, örümcek harita gibi çeşitleri vardır (Başol, 2013).

2.4.2.8. Tanılayıcı dallanmış ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç, geleneksel yaklaşımlarda kullanılan doğru-yanlış maddelerinin birbiriyle ilişkili yapıdaki birçok sorunun sorulmasına imkân vermektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde her bir D/Y kararı, bir sonraki D/Y adımını belirlemektedir. Bu teknikte yanlış öğrenmeler tespit edilebilmekte ve birbiriyle ilişkili konuların ölçülmesi için kullanılmaktadır (Başol, 2013).

2.4.2.9. Yapılandırılmış grid

Yapılandırılmış grid, belli bir konuda hazırlanmış soruların cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki gözenekli bir tabloya yerleştirilerek, öğrencilerin soruların doğru yanıtları olan seçenekleri bulmaları ve bu seçenekleri mantıksal olarak sıralamaları şeklinde kullanılan bir tekniktir. Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi sağlamasıdır (Bahar vd., 2012). Öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları belirleyen bir teşhis aracı niteliği de taşımaktadır (Bahar vd., 2012).

2.4.2.10. Kelime ilişkilendirme

Kelime ilişkilendirme testleri daha çok bilişsel yapıyı, kavramlar arası ilişkileri, öğrencinin kavramlar arasında kurduğu bağlantıları ve yanlışları görmesine yardımcı olmaktadır. Kelime ilişkilendirme test uygulamasında konuyla ilgili temel kavramlar seçilerek o kavramların çağrıştırdığı kelimeler öğrenci tarafından bir sayfaya yazılır. Öğrenciden her bir kavramı ayrı bir sayfada ele alması ve kavramların çağrıştırdığı sözcükleri 20-30 saniye içinde yazması istenir. Bu teknikte ilişkiden yola çıkarak öğrenmenin sorgulanması ve konunun ne düzeyde öğrenildiği hakkında fikir sahibi olunması sağlanır (Başol, 2013).

2.4.2.11. Öğrenme günlükleri

Günlük, öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda katılımlarını, yaşadıklarını, beklentilerini, hissettikleri hazzı ve üzüntüyü yansıttıkları bir üründür. Günlük tutma, öğrencilerin öğrendikleri

bilgilerin kendileri için ne derece önemli olduğunu göstermeleri açısından değerlidir. Günlüğün aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanmasında ve davranış yoluyla günlük yaşama katkı sunması gibi önemli işlevleri vardır (Göçer, 2018).

2.5. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliği konusu, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve farklı alanlarda da bu konuyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacıyla sıklıkla kullandığı yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliliği ile ilgili birkaç araştırma dışında detaylı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu konuyla doğrudan veya dolaylı olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Ülger (2003), gerçekleştirdiği çalışmada 5 ilköğretim okulundan elde ettiği Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarından hareketle sınavda kullanılan metinlerin özelliklerini, temel dil becerileri alanlarına yönelik soruların kaçar adet sorulduğunu, soruların programda belirtilen hedeflere uygunluğunu ve Bloom Taksonomisi basamakları açısından dağılımını incelemiştir. Araştırma sonucunda, soruların öğrencilerin daha üst düzey öğrenmelerini sağlamadığı tespit edilmişitir. Ayrıca soruların %63 oranında anlama düzeyinde sorulduğu, %37 oranında anlatım becerilerine uygun sorular sorulduğu, daha üst düzey bilişsel beceri gerektiren nitelikteki soruların yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Göçer (2005), 2003-2004 öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan 101 Türkçe öğretmeniyle çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kulaktan dolma bilgilerle hareket ettikleri ve geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirme sürecinde olumlu görüş sunabilmek adına yazılı ve sözlü yoklamalar aracılığıyla somut veriler görme arayışında olduklarını tespit etmiştir.

Zorbaz (2005) çalışmasında topladığı yazılı sorularını, Bloom taksonomisi basamaklarına göre sınıflandırmıştır. İnceleme sonucunda metinle ilgili soruların %63,02 oranında bilgi, %25,20 oranında kavrama; dil bilgisi sorularının %60 oranında uygulamaya ve %21,07 oranında analiz düzeyine yönelik olduğunu belirlemiştir. Yazma sorularının ise %46,6 oranında kavrama düzeyine, %53,4

oranında sentez düzeyine ve %47,7 oranında atasözü ve özdeyişleri yorumlatmaya yönelik oldukları belirlenmiştir.

Bekaroğlu (2007) tarafından Kastamonu ilinde yapılan çalışmada, 6. sınıf düzeyindeki yazılı soruları Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına uygunluğu açısından incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin hedefler doğrultusunda soru hazırlamadığı ve daha çok bilgi düzeyindeki sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca analiz ve sentez türündeki soruların fazla kullanılmadığı ve soru düzeylerinde metinlerden faydalanılmadığı tespit edilmiştir.

Güfta ve Zorbaz (2008), Türkçe yazılı sınav sorularını Bloom'un bilişsel alan sınıflandırması ile Pearson ve Johnson'ın metin sorularını sınıflandırmasını kullanarak incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre Türkçe yazılı sınav sorularının %29,9'u bilgi basamağında, %23,1'i kavrama basamağında, %26,8'i uygulama basamağında, %13,6'sı analiz basamağında, %4,1'i sentez basamağında ve %2,2'si değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada okuduğunu anlama, dil bilgisi ve kompozisyon sorularının düzeyleri incelenmiştir. Okuduğunu anlama sorularının önemli bir kısmının bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve genellikle cevapların metinde aynen yer aldığı; dil bilgisi sorularının ise büyük oranda uygulama ve analiz basamağına yönelik olduğu; kompozisyon sorularının kavrama ve sentez basamağında olduğu belirlenmiştir.

Maden ve Durukan (2009), Türkçe dersi yazılı sınavlarında yer alan soruları beceri alanlarına, amaç/kazanımlara göre dağılımını, soru tiplerini ve bilişsel basamak değerlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaları sonucunda; sınavlarda ağırlıklı olarak kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soru türlerine yer verildiği belirlenmiştir. Soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklarda hatırlama ve anlama düzeylerinde yoğunlaştığı, soruların önemli kısmının okuma ve yazma beceri alanlarına yönelik amaç ve kazanımları ölçtüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Eyüp (2012) çalışmasında farklı türdeki metinlere yönelik hazırlanan soruları bilişsel basamaklara göre incelemiştir. Soruların %34,6'sı hatırlama, %45,9'u anlama, %3,2'sini uygulama, %1,3'ünü çözümleme, % 10,4'ünü değerlendirme ve %4,5'ini yaratma kategorisine göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde soru hazırladıklarını, bilgi boyutunda olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik soruların ağırlıklı olduğunu görmüş ve adayların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek sorular hazırlayamadıklarını belirlemiştir.

Akyol vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin % 60,1'i kaynak kitaptan ve kendilerinin sorular hazırladıklarını, %33,4'ü nadiren yeni sorular hazırladıklarını genellikle kaynağa bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin metne yönelik sormuş oldukları soruların %67,2'sinin basit düzey, %32,8'inin üst düzey düşünme basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%47,9) öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin (%52,1) bu yönde bir eğitime ihtiyaç duymadıkları belirtilmiştir.

Ünlü vd. (2014), Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme amaçlı kullanılan sınav kâğıtlarının durumunu çeşitli özellikler açısından (hangi sınav türlerinin yer aldığı, hangi beceri alanlarının ölçüldüğü, dil bilgisi alanının sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği vb.) incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kullanmış oldukları sınav türleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 5, 6., 7. ve 8. sınıflarda daha çok çoktan seçmeli sınavların kullanıldığı, çoktan seçmeli sınavlardan sonra öğretmenler tarafından yazılı yoklamalar ve karma sınavların tercih edildiği tespit edilmiştir. Beceri alanlarına yönelik dağılımda ise okuma becerilerine ilişkin sorular bütün sınıf düzeyleri ve sınavlarda yer alırken sınıf düzeylerinde farklı olmakla birlikte ortalama sınavların yarısında (%56,25) yazma becerilerine ilişkin sorular yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik sınavların hiçbirinde soru sorulmadığı bu becerilerin sınavlarda göz ardı edildiği belirlenmiştir.

Çintaş Yıldız (2015), Türkçe dersi yazılı sınavlarda kullanılan soru türlerini ve bu soruların düzeylerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre sınıflandırarak öğretmenlerin hazırladıkları sorularla öğrencileri hangi basamaklara göre ölçtüklerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre soruların bilgi seviyesinde en fazla kavramsal bilgilerden oluştuğuna ulaşmıştır. Bilişsel süreç seviyesinde ise en çok "anlamak" basamağından oluştuğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Güneyli ve Abbasoğlu (2015), Kıbrıs'ta 2010-2015 dönemi ortaokul düzeyindeki Türkçe dersi yazılı sınav sorularının genel durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonunda, sınav kâğıtlarından elde ettikleri 859 sorudan 814'ünün (%95) Bloom'un bilişsel hedef basamaklarında alt düzeyde (bilgi, kavrama ve uygulama) olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada incelenen Türkçe yazılı sınavlarındaki puan ağırlıkları değerlendirildiğinde ise okuduğunu anlama ve yazılı anlatım bölümlerine 0-25 puan, dilbilgisi bölümlerine ise 26-50 puan ayrıldığı sonuca ulaşılmıştır.

Göçer (2016b), lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav kâğıtlarının niteliklerini ve sınav kâğıtlarında yer verdikleri soruların Dettmer Taksonomisinin aşamalarına göre dağılımının nasıl olduğunu belirlemeye çalışmıştır. İnceleme sonucunda yazılı sınav kâğıtlarını ve sordukları soruları dereceli puanlama anahtarına göre 'mükemmel' düzeyde nitelendirilecek yeterlilikte olanların az sayıda olduğunu; 'geliştirilebilir' düzeyde ifade edilen kâğıtlar ve içerdikleri soruların sayısının fazla olduğunu belirlemiştir. 'Geliştirilebilir' olarak adlandırılan sınav kâğıtlarının önemli bir kısmını yüksek lisans eğitimi mezunu olan öğretmenlerin hazırladığını; 'mükemmel' olarak adlandırılan yazılı kâğıtlarını ise doktora mezunu öğretmenlerin hazırladığını tespit etmiştir. Yazılı sorularının sınıf düzeylerini belirlemede Dettmer taksonomisinden yararlanmıştır. Temel aşama ve alt basamaklarına göre dağılımında 144 sorunun 98'inin Temel Öğrenim aşamasının 'Bilmek' ve 'Kavramak' basamaklarında; 35'inin Uygulamalı (Gelişimsel) Öğrenim aşamasının 'Uygulamak', 'Analiz Etmek' ve 'Değerlendirmek' adlı basamaklarında ve 11'inin Üretimsel Öğrenim aşamasının 'Sentezlemek', 'Düşünmek', 'Yaratmak' adlı basamaklarında yer aldıkları belirlenmiştir.

Aydın (2019), Türkçe sınavlarının sınav türüne ve sınıf düzeyine göre dağılımını, soruların programdaki kazanımları karşılama durumunu, hangi öğrenme alanına yönelik olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin uygulamış olduğu 285 sınavın 114'ünün (%40) test türünde olduğu, 65'inin (%23) yazılı formatında olduğu ve 106'sının (%37) karma sınavlar şeklinde yapıldığı tespit edilmiştir. Sınav sorularının programdaki kazanımlarla uyumuna bakıldığında öğretmenlerin test türü sınavlarda; beşinci sınıflarda 507 soru, altıncı sınıflarda 621 soru, yedinci sınıflarda 743 soru ve sekizinci sınıflarda 595 soru olmak üzere toplam 2466 soru sorduğu görülmüştür. Test türü sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 782 soruda söz varlığına ve 1016 soruda anlamaya ait kazanıma yer verildiğini ancak akıcı konuşma kazanımıyla ilgili herhangi bir kazanıma yer verilmediğini belirlemiştir. 621 sorudan 487'sinde yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verilirken 179 soru ise herhangi bir kazanımla ilişkili bulunamamıştır.

Özen (2020), Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama düzeyini ve kullanma sıklıklarını, okuduğunu anlama sorularının bilişsel basamaklara ve cevap kaynaklarına göre dağılımını incelemiştir. Araştırma sonunda, tüm sınıf seviyelerinde kullanılması amacıyla hazırlanan 133 karma ve 7 yazılı sınavdan elde edilen 599 açık uçlu sorunun; 250 (%42) kavrama basamağında, 210 (%35) sorunun

anlama (kavrama) basamağında, 55 (%9) sorunun yaratma basamağında, 46 (%8) uygulama basamağında, 27 (%4) analiz basamağında, 10 (%2) sorunun ise değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Soruların sınıf düzeylerine yönelik dağılımlarının birbirine benzediğini ve hatırlama ve anlama düzeyinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Kanık Uysal vd. (2022), Türkçe dersi sınav sorularını özgünlük, biçimsel düzen, madde türleri, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından 51 sınav kâğıdında yer alan 747 soruyu incelemişlerdir. Türkçe dersi sınav kâğıtlarının %11 ile %91 arasında değişen benzerlik oranlarına sahip olduğu, sınav kâğıtları ve bazı soruların çeşitli internet sitelerinden üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkçe dersine yönelik 51 yazılı kâğıdındaki sorular incelendiğinde; 182'sinin (%24,36) açık uçlu, 388'inin (%51,94) çoktan seçmeli, 19'unun (%2,54) doğru-yanlış, 145'inin (%19,41) kısa yanıtlı ve 13'ünün (%1,74) eşleştirme maddesi olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise soruların yaklaşık beşte dördünün anlama basamağında, beşte birinin hatırlama ve uygulama basamağında olduğu, çözümleme ve yaratma basamaklarına yönelik çok az sayıda soru bulunduğu, değerlendirme basamağında ise hiç soru olmadığı şeklindedir.

Khan ve Inamullah (2011), öğretmenlerin hazırlamış olduğu 267 soruyu Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda soruların %67'sinin bilgi, %23'ünün kavrama, %7'sinin uygulama, %2'sinin analiz ve %1'inin sentez basamağına yönelik hazırlandığını tespit etmişlerdir. Değerlendirme düzeyinde herhangi bir soruya yer verilmediği belirlenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenler tarafından en fazla ezber ve yorumlama gücü gerektiren soruların tercih edildiği; uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyindeki soruların çok az tercih edildiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, deneyimlerine ne gibi anlamlar yüklediklerini, dünyalarını nasıl kurguladıklarını ortaya çıkarmada en etkili yöntemdir (Merriam, 2023). Çalışmamızda nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde veriler görüşme, gözlem ve doküman yoluyla elde edilir ve çalışmanın sorusuna hitaben tümevarımsal bir yolla analiz edilir (Merriam, 2023). Bu yöntem, bireylerin hayatlarına ve deneyimlerine nasıl anlam yükledikleriyle ilgilenir. Bu çalışmanın amacı da devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenerek genel görünümünün betimlenmesidir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin yazılı sınav sorusu hazırlama deneyimlerine nasıl anlam yüklediklerini ve süreçte nelere dikkat ettiklerinin ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırma sorusunu daha iyi açıklayacağı ve anlamamızı sağlayacağı düşünüldüğünden araştırma temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma için Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleriyle görüşme yapabilmek için gerekli izinler (bk. EK 2) alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin içerikli olduğu düşünülen durumların detaylı bir biçimde çalışılmasına olanak sağlayarak birçok olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına imkân sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Büyüköztürk vd.,

2022). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş belli niteliklere sahip bireyler, nesneler ve durumlardan oluşur (Büyüköztürk vd., 2022). Araştırmada yer alan örneklem grubu da belirli özellikler taşıdığı için çalışma grubuna ait özgü yapının açıklanmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarında en az 5 yıl ve üzeri fiili olarak görev yapma, Türkçe branşında olma ve araştırmaya gönüllü katılma ölçüt olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ait demografik verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet Durumu	*f*	%
Kadın	17	56,66
Erkek	13	43,33
Toplam		100
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları	*f*	%
5-10 yıl	4	13,33
11-15 yıl	7	23,33
16-20 yıl	10	33,33
21 yıl ve üstü	9	30
Toplam		100

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce bu kapsamda ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterlikleri hakkında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar taranmıştır. Literatürdeki çalışmaların büyük bir çoğunluğuna ulaşılması amaçlandığı için Google Akademik, DergiPark, SOBİAD, YÖK Ulusal Tez Merkezi vb. farklı arama motorları ve veri tabanları üzerinden tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama gerçekleştirilirken Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerinin değerlendirilmesi anahtar kelimesi ve çeşitli türevleri kullanılmıştır. Elde edilen yayınlar arasından görüşlere dayalı olmayan çalışmalar ayıklanmıştır. Böylece katılımcı görüşleri çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerinin ele alındığı çalışmalar derlenmiş, incelenmiş ve araştırmanın sınırı belirlenmiştir.

Araştırmamızda okullarda Türkçe öğretmenleri tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan yazılı sınavların nasıl hazırlandığı, bu hususta Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlamada ne düzeyde olduklarını belirleyebilmek ve mevcut durumu betimleyebilmek amacıyla literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerden hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu (bk. EK 3) hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun anlaşılırlık düzeyini belirleyebilmek ve farklı görüşleri yansıtabilmek amacıyla alanında tecrübeli olan 4 Türkçe öğretmeniyle ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen görüşlerden hareketle form yeniden düzenlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlar alan uzmanları tarafından incelenmiş ve öğretmenlere yöneltilmek amacıyla 13 görüşme sorusuna son hâli verilmiştir. Çünkü nitel çalışmalar esnek bir anlayışla gerçekleştirilir ve başta ortaya çıkan bir durum daha sonra karşılaşılan durumlar ve bulgulardan hareketle yeniden biçimlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırılan konuyla ilgili detaylı bilgi edinme imkânı sunar. Araştırmacı bu teknik sayesinde hem daha önce hazırlamış olduğu soruları kullanır hem de görüşme sırasında gerekli gördüğünde yeni sorular sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içinde devlet okullarında görev yapan, gönüllü olarak çalışmamıza katkı sunacak Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu" imzalatılmış ve görüşme yeri ve zamanı kararlaştırılmış, belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydına izin verilmediği için görüşmeler yazılı olarak not alınmıştır. Görüşme sırasında elde edilen verilerin öğretmenlerin belirttiği şekliyle çalışmada yer almasına özen gösterilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Verileri analiz edebilmek için öncelikle katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları her cevap ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sorular katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda soru sırasına göre numaralandırılmış, o soruyla ilgili verilen farklı cevaplar bir araya getirilerek o soru başlığı altında birleştirilmiştir. Böylelikle her bir katılımcı için yazılı veri kaydı oluşturulmuştur. Daha sonra her soru için kodlama ve temalandırma işlemi

gerçekleştirilerek bulgulara ulaşma, yorumlama ve araştırma sonucu için alt yapı oluşturacak 15 sayfalık yazılı veri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu yazma yeterliğine yönelik deneyimlerini ve bakış açılarını tespit edebilmek için tematik analiz gerçekleştirmiştir.

Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirlemeyi, analiz etmeyi ve raporlamada kullanarak ayrıntılı bir betimleme yapma olanağı sunar (Braun ve Clarke, 2019). Çalışmada Braun ve Clarke (2019) tarafından oluşturulan "araştırmacının veriye aşina olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması" şeklinde ifade edilen tematik analiz aşamaları sırasıyla takip edilmiştir (s. 883). Araştırmacı ilk aşamada 15 sayfalık veri kaynağını defalarca okuyarak kod olabilcek ifadeleri not etmiştir. Ardından her bir soru için verilen farklı cevapların bir araya getirildiği veri kaynağındaki kodları belirleyerek kod listesi oluşturmuş ve bu kodları sistemetik bir şekilde sınıflama yoluna gitmiştir. Üçüncü aşamada kodların özelliklerine uygun temalar belirlenmişitir. Daha sonra temalar gözden geçirilerek asıl temalar tanımlanarak raporlama aşamasına geçilmiştir. Raporlama sırasında "raporda temalara ilişkin yeterince kanıt, yani temanın geçerliliğini kanıtlayacak yeterince doğrudan alıntı sunulmalıdır" (Braun ve Clarke, 2019, s. 890). Bu düşünce doğrultusunda okuyucuların, katılımcıların yazılı sınav sorusu yazma yeterliğine yönelik görüşlerini daha iyi anlayabilmeleri için Türkçe öğretmenlerine ait doğrudan alıntılara bulgularda yer verilmiştir.

3.4. Verilerin İnandırıcılığı

Bu araştırmada verilerin inandırıcılığını sağlayabilmek amacıyla sürecin yansıtılması ve verilerin sunulması aşamasında Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından ifade edilen kavramlar ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlayabilmek için öncelikle verilerin tümü yorum katılmadan doğrudan aktarılmıştır. Verilerin ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi ve yer yer doğrudan alıntılarla desteklenmesi okuyucuların, katılımcıların görüşlerini herhangi bir değişiklik olmadan görebilmelerini ve bağlamı daha iyi anlamlandırabilmelerini sağlamıştır. Aynı zamanda çalışma sonucunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan 14 tema ve 73 kod hem araştırmacı hem de 2 alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir (bk. Ek 4).

Değerlendirme sonucunda 13 tema ve 65 kod aynı şekilde ele alınmıştır. 1 tema ve 8 kod üzerinde tartışılmış ve 4 kod üzerinde ortak görüş sağlanmıştır. 4 kod değiştirilmeden aynı şekilde çalışmada yer almıştır. Yapılan araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı dışında iki alan uzmanı verileri değerlendirmiştir. Miles ve Huberman'a (2015) göre hesaplanan değerler 0.70'ten büyük olarak tespit edildiği için sonuçlar güvenilir bulunmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini sağlayabilmek için aktarılabilirlik ilkesine uyulmuştur. Bu bağlamda katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler, çalışmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili detaylar, elde edilen verilerin analizine yönelik kuramsal bilgiler ve yöntem ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Araştırma sonucunda karşılaştırma yapmak ve başka araştırmalarda kullanılması amacıyla bulgular raporlaştırılıp saklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu yazma yeterliklerine yönelik deneyimlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolar aracılığıyla araştırma sorularının sırası gözetilerek aşağıda sunulmuştur. Araştırma bulguları yorumlanarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Yazma Yeterliği Algısına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine "Yazılı sınav sorusu yazma konusundaki yeterliğiniz hakkında neler düşünmektesiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen veriler kodlanarak temalandırma yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yeterlik algılarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Yazılı sınav sorusu yazma yeterliği

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soru yazma yeterlik algısı	Deneyim kazanma	K1, K4, K5, K7, K9, K12, K14, K15, K16, K19, K21, K22, K23, K25, K26, K27,28
	Lisans eğitiminin kazanımları	K1, K2, K3, K11, K15, K17, K18, K22, K30
	KPSS etkisi	K3
	Bilgi alışverişinde bulunma	K14, K28, K30
	İnternet kaynaklarından yararlanma	K30
	Teorik bilgi eksikliği	K10
	Uzmanlık gerektirme	K8
	Deneyim eksikliği	K6, K15, K19, K20, K7, K13, K2
	Hazır soru tercih etme	K7, K13, K24

Tablo 4'te yazılı sınav sorusu yazma yeterliği algısına yönelik bulgular yer almaktadır. Soru yazma yeterliğine etki eden unsurlar 9 kod ve 1 tema etrafında şekillenmiştir. Yazılı sorusu yazma yeterlik algısı teması altında deneyim kazanma (*f*=17), lisans eğitiminin kazanımları (*f*=9), KPSS etkisi (*f*=1), bilgi alışverişinde bulunma (*f*=3), teorik bilgi eksikliği (*f*=1), uzmanlık gerektirme (*f*=1), deneyim eksikliği (*f*=7) ve hazır soru tercih etme (*f*=3) konularında görüşler ifade edilmiştir.

Yazılı sınav sorusu yazma yeterliğine etki eden unsurlar arasında en fazla öne çıkan görüş deneyimdir. Katılımcıların %56,6'sı deneyimin soru yazmada kilit nokta olduğu konusunda ortak bir görüş sunmaktadır. Örnek olarak K5 kodlu katılımcı "Yeterli olduğumu düşünüyorum ama bu yeterliliği lisans eğitimi sırasında değil, öğretmenliğe başlayıp belli bir süre sonra tecrübe edinerek kazandım.", K12 kodlu katılımcı "Sınav sorusu yazma konusunda mesleki deneyimin önemli olduğunu söyleyebilirim. Mesleğimde bir süre deneyim kazandığım için yeterli olduğumu düşünüyorum." ve K26 kodlu katılımcı "Yazılı sorusu yazmada kendimi yeterli görüyorum ama bunu herhangi bir eğitim sayesinde kazanmadım. Uzun senelerin getirisi, mesleki tecrübeme dayandırıyorum." şeklinde görüşlerini paylaşarak yazılı sınav sorusu yazma yeterlik algılarında deneyimin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların soru yazma yeterliğine etki eden bir diğer unsurun lisans eğitimi kazanımları olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden lisans eğitiminde alınan derslerin yazılı sorusu yazma hazır bulunuşlukları üzerinde doğrudan etki ettiği ve olumlu yönde katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu noktada bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: K2 kodlu katılımcı "Lisans eğitiminde bu konuda eğitim aldık ve uygulama imkânı bulduk bu yüzden soru hazırlarken nelere dikkat edilmeli öğrenmiş olduk. Ölçme ve değerlendirme dersi ile de soruların geçerliliği, hedef kitleye uygunluğu gibi konularda bilgi sahibiyim." ve K11 kodlu katılımcı "Yazılı sorusu hazırlamada herhangi bir problem yaşamıyorum. Lisans eğitiminde gerekli bilgileri edindim."

KPSS etkisi kodunda ise K3 kodlu katılımcının "Yeterli düzeyde bilgi sahibiyim, KPSS sürecinde teorik de olsa bilgiler edindim." görüşü KPSS sürecinde edinmiş olduğu bilgilerin yeterlik algısına fayda sağladığı yönünde yorumlanabilir. Bilgi alışverişinde bulunma kodunda ise K14 kodlu katılımcı **"**Genel olarak sınav hazırlarken yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu yeterliliği öğretmenlik yaptığım sürece ve zümrelerimden edindiğim yazılı arşivlere dayandırıyorum." ve K28 kodlu

katılımcı “Mesleğin ilk yıllarında bu konuda çok zorlandım. O zamanlar internetten bulma vesaire de yoktu. Birkaç hocamızdan örnek yazılı kâğıdı isterdik, sorardık bu konulardan nasıl soru sorabiliriz diye.” ifadeleriyle bilgi paylaşımının önemini belirtmiştir.

İnternet kaynaklarından yararlanma kodunda K30 kodlu katılımcının “Yazılı sorusu hazırlamada herhangi bir problem yaşamıyorum. İnternetten de faydalanıyorum.” şeklindeki görüşü teknolojinin her alana etki ettiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Teorik bilgi eksikliği kodunda K10 kodlu katılımcının “Soru yazmada yeterli değilim, soru hazırlıyorum ama çok da nitelikli olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda bilgi eksikliğimin olduğunun farkındayım.” görüşüyle bilgi eksikliğinin yazılı sınav sorusu yazma yeterlik algısına olumsuz yönde etki ettiği ve katılımcının kendisini yetersiz görmesine neden olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü üzere K8 kodlu katılımcı soru yazmanın üst düzey bir beceri gerektirdiğini vurgulamıştır. K8 kodlu katılımcı görüşünü şu ifadelerle aktarmıştır: “Yazılı sınav sorusu hazırlamada kendimi çok yeterli görmüyorum. Bu işin ayrı bir uzmanlık alanı gerektirdiğini düşünüyorum. Hem açık uçlu soru hazırlama hem de çoktan seçmeli soruları hazırlama ayrı bir edebî bilgi ve mantık muhakeme gerektirir.” görüşüyle soru yazmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Araştırmaya destek veren katılımcıların % 23,33’ü soru yazmada deneyim eksikliğinden dolayı kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Bu konudaki örnek katılımcı görüşleri şöyledir: K6 kodlu katılımcı “Yazılı sınav sorusu hazırlamada kendimi orta seviyede buluyorum. Meslekte zamanla tecrübe edineceğime inanıyorum.” ve K20 kodlu katılımcı “Çok yeterli değilim ama zamanla daha iyi olacağımı düşünüyorum. Soru yazmada deneyim çok önemli bir faktör.” Aynı yönde görüş bildiren katılımcılar soru yazabilme yeterliğinde deneyimin önemli olduğunu vurgulayarak deneyim kazanma kodunda yer alan katılımcıların kıdem düzeyi arttıkça yeterlik algılarının da olumlu yönde geliştiği bulgusunu doğrulamaktadır.

Hazır soru tercih etme konusunda K13 kodlu katılımcı “Soru yazmada kendimi çok yeterli bulmuyorum. Bu yüzden sosyal ağlarda paylaşılan yazılı sorularını sınav yapacağım sınıf seviyesine ve konulara uygun hâle getirerek sınav hazırlıyorum.” ve K24 kodlu katılımcı “Klasik soru yazmada yeterliyim ama seçmeli

sorular yazmada eğitim almam gerekiyor. Bu yüzden seçmeli soruları genellikle sosyal ağlar sayesinde hazırlıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Sınav Sorularının Amaçlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Soruları hazırlarken öğrencilere hangi açılardan katkı sağlamasını hedefliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların söylemlerinden hareketle 8 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Yazılı sınav sorularının amaçları temasında hedeflere ulaşma (*f*=10), kendi kendine değerlendirme (*f*=19), öğrenme eksikliklerini belirleme (*f*=9), öğrenmeye güdüleme (*f*=7), dönüt sağlama (*f*=6), öğrenilenleri transfer etme (*f*=3), üst düzey beceri geliştirme (*f*=7), öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama (*f*=1) konularında görüşler ifade edilmiştir.

Tablo 5

Yazılı sınav sorularının amaçlarına yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soru yazma yeterlik algısı	Hedeflere ulaşma	K5, K7, K14, K15, K17, K19, K22, K24, K25, K30
	Kendi kendine değerlendirme	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K19, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29
	Öğrenme eksiklerini belirleme	K2, K9, K10, K12, K17, K20, K21, K22, K30
	Öğrenmeye güdüleme	K3, K12, K13, K21, K22, K23, K28
	Öğrenilenleri transfer etme	K16, K18, K26
	Üst düzey beceri geliştirme	K3, K5, K9, K10, K13, K14, K18
	Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama	K23

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar arasında hedeflere ulaşma yer almaktadır. Katılımcıların amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadıklarını ölçmeyi hedefledikleri ve kazanım odaklı soru hazırladıkları bulgusuna ulaşılabilir. Bu doğrultudaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: K7 kodlu katılımcı “Soruları hazırlarken öncelikli amacım öğrencilerin kazanımları elde edip etmediğini ölçmeye çalışıyorum.” ve K30 kodlu katılımcı “Öğrencilere kazanımları kazandırmaya yönelik katkı sağlamayı hedefliyorum.”

Katılımcıların %66,6'sı sınav sorularının en önemli katkısının öğrencilerin kendi kendine değerlendirme yapmasına imkân sağlaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Örnek olarak K1 kodlu katılımcı "Sorular öğrencinin öğrenme sürecini ve öğrenmelerini değerlendirmeye katkı sağlamalıdır.", K8 kodlu katılımcı "Soruları hazırlarken öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik dönüt alabilmesi, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi en büyük hedefimdir.", K20 kodlu katılımcı "Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini takip etmelerini ve değerlendirmelerini hedefliyorum." ve K29 kodlu katılımcı "Öğrencinin öğrenmelerini değerlendirmesine ve öğrenciye dönüt olmasını hedefliyorum." yönünde görüşlerini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sınav soruları aracılığıyla kendi öğrenmelerini değerlendirmeye katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların %36'sı yazılı sınavlarda sorduğu sorular ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemesine katkı sağlamayı amaçladıklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir: K10 kodlu katılımcı "Öğrenci sınavla kendini değerlendirebilmeli, eksikliklerini görebilmelidir." ve K22 kodlu katılımcı "Öğrenci soruların cevabını bilmiyorsa da merak etmeli, benim bu soruyu çözebilmem için hangi bilgiye ihtiyacım var demeli, eksik noktaları, konuları görmesini hedefliyorum." Katılımcıların hazırlamış oldukları sorularla öğrencilerin öğrenme eksiklikleri olup olmadığını tespit etmeye çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların %23,3'ü güdülemenin öğrenmede önemine vurgu yapmaktadır. Örneğin; K3 kodlu katılımcı "Sorduğum soruların öğrencilerde merak duygusunu pekiştirmesini önceliyorum." ve K23 kodlu katılımcı "Her sorunun öğrenciyi araştırma ve güdülemeye teşvik etmesini sağlaması gerektiğini düşünüyorum." şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcıların güdülemeyi önemli bir güç kaynağı olarak gördüğü ve sınav sorularıyla öğrencilere bu konuda katkı sağlamayı hedefledikleri görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların sınav sorularıyla katkı sağlamayı hedefledikleri bir diğer hususun öğrenilenlerin transfer edilmesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konudaki örnek katılımcı görüşleri şöyledir: K18 kodlu katılımcı "Öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilmeli, diğer alanlarda kullanabilmeli ve kendini etkili, doğru bir şekilde ifade edebilmeleri en önemli hedefimdir." ve K26 kodlu katılımcı "Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslere de yansıtmalı, ilişkilendirmelidir. Çünkü Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. İyi okuyamayan, anlamlandıramayan, kendini ifade edemeyen bir öğrenci diğer

derslerde de bu sıkıntıyı yaşayacaktır.” Bu görüşlerde bilginin kalıcı olabilmesi için öğrenilenlerin farklı alanlara aktarılması ve uygulanması gerekliliğinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların üst düzey düşünme becerilerine katkı sunmayı hedefledikleri görülmektedir. Örnek olarak K9 kodlu katılımcı “Sorular öğrencileri araştırmaya, düşünmeye yönlendirmelidir.” ve K14 kodlu katılımcı “Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama becerilerini geliştirmek en önemli hedefim.” şeklindeki görüşüyle soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama konusunda ise K23 kodlu katılımcı “Soruları hazırlarken bilginin öğrencide kalıcı olmasını hedefliyorum.” şeklindeki görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Katılımcının sorduğu sorularla öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir.

4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Sınav Sorularının Ölçtüğü Becerilere Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Yazılı sınavlarda sorduğunuz sorularla öğrenciden beklenen hangi davranışları ölçmeyi planlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yazılı sınav sorularıyla ölçtükleri davranışlara yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır. Tablo 3’ te görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri doğrultusunda 4 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Yazılı sınav sorularının ölçtüğü beceriler temasında kavrama düzeyi (*f*=29), sınıf içi etkinliklerin etkisi (*f*=4), dönüt sağlama (*f*=2), kazanımların öğrenilme düzeyi (*f*=6) konularında görüşler paylaşılmıştır.

Tablo 6

Yazılı sınav sorularının ölçtüğü becerilere yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yazılı sınav sorularının ölçtüğü beceriler	Konuları kavrama	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30
	Sınıf içi etkinliklerin etkisi	K3, K7, K20, K22
	Dönüt sağlama	K4, K29
	Kazanımların öğrenilme düzeyi	K16, K20, K21, K23, K25, K26

Çalışmaya destek sunan katılımcıların %96,6'sı sınav sorularıyla öğrencilerin kavrama düzeyini ölçmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Örnek olarak K5 kodlu katılımcı "Konuları kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek için ölçmeler yapmaktayım." ve K15 kodlu katılımcı "Konuyu kavrayıp kavrayamadıklarını, eksik kalan yerleri belirlemek için ölçme yapıyorum." şeklinde görüşler ifade etmiştir. Görüşler dikkate alındığında katılımcıların ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına uygun sorular hazırladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların %13,3'ünün sınıf içi yaptıkları etkinliklerin faydalı olup olmadığını yazılı sınavlar aracılığıyla ölçmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki örnek katılımcı görüşleri şöyledir: K3 kodlu katılımcı "Sorduğum sorularla sınıf içinde gerçekleştirdiğim etkinliklerin hedeflenen davranışlara dönüşüp dönüşmediğini ölçmeyi planlıyorum." ve K22 kodlu katılımcı "Yazılı sınavlarda sorduğum sorularla sınıfta anlatılan konuların, yapılan etkinliklerin verimliliğini ölçüyorum." şeklindeki görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle sınıf içi etkinliklerin sınav odaklı gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Yazılı sınav sorularıyla ölçülen bir diğer durum ise dönüt sağlamadır. Katılımcıların %20' si sınavların hem kendileri hem de öğrencileri için bir dönüt olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda K4 kodlu katılımcının "Öğrenci içinde bulunduğu sürece ne kadar katılabilmiş, neyi ve ne kadarını anlayabilmiş bunu elde edebilmek isterim. Bu açıdan sınav sonrası sınav analizi yapıyorum ki hem eksikleri belirleyebileyim hem de kendimi de değerlendirmiş olabileyim." ve K29 kodlu katılımcının "Derste işlediğimiz konular öğrenci açısından ne kadar öğrenilmiş ve kendi açımdan ne kadar öğretebilmişim bu hususları ölçüyorum." paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır. Kazanımların öğrenilme düzeyi katılımcıların dikkat ettiği diğer bir konu olarak görülmektedir. K16 kodlu katılımcı "Programdaki kazanımların ne kadarını öğrendiğini ölçüyorum" ve K26 "Kazanımların öğrenciler tarafından ne derece öğrenildiğini belirlemeye çalışırım." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Geçerlik ve Güvenirlik İşlemlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Yazılı sınavlarda sorduğunuz soruların geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?" sorusu

yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 2 tema ve 9 kod belirlenmiştir.

Tablo 7

Soruların geçerlik ve güvenirlik işlemlerine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Güvenirlik işlemleri	Açıklık	K4, K5, K12, K24, K25
	Soru sayısı	K3, K7, K11, K16, K25, K27
	Soru güçlüğü	K7, K8, K19, K27, K28
	Şans faktörü	K12
	Sınav yönergesi	K11, K28
Geçerlik işlemleri	Kapsam geçerliği	K1, K2 K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K28, K29, K30
	Belirtke tablosu	K3, K4, K7, K20
	Ayırt edicilik	K4, K26
	Zümre görüşü	K1, K15, K16, K25

Güvenirlik işlemleri temasında açıklık (*f*=5), soru sayısı (*f*=6), soru güçlüğü (*f*=5), şans faktörü (*f*=1) ve sınav yönergesi (*f*=2), konularında görüşlere ulaşılmıştır. Açıklık konusunda K12 kodlu katılımcının "Sınavda soruları anlaşılır ve açık yazmaya çalışırım." ve K25 kodlu katılımcının "Yazılı sınavlarda soruların anlaşılır olmasına dikkat ederim." şeklindeki görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Bu görüşlerle katılımcıların soruların yazımında anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdikleri tespit edilmiştir.

Soruların güvenirliğini sağlamak amacıyla katılımcıların yazılı sınavlarda soru sayısına dikkat ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Soru sayısı konusunda K3 kodlu katılımcının "Sınavlarda soru sayısını fazla tutmaya çalışıyorum.", K11 kodlu katılımcının "Yazılı sınavlarda soru sayılarını fazla puan aralığını düşük tutmaya çalışırım ki öğrenci birkaç yanlış yaptığında çok puanı gitmesin." görüşleri örnek olarak paylaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinde soru sayısının sınavlarda dikkat edilmesi gerekilen önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcıların söylemlerinden hareketle güvenirliğe etki eden soru güçlüğü konusunda bilinçli bir anlayış içinde oldukları söylenebilir. Katılımcılar soruları ne çok kolay ne de çok zor sormadıklarını, soruları genellikle öğrenci düzeyini dikkate alarak orta güçlükte hazırladıklarını ifade etmiştir. Örneğin; K7 kodlu katılımcının

“Soruları orta güçlükte sınıfın cevaplayabileceği şekilde hazırlıyorum.”, K8 kodlu katılımcının “Soruların çok zor olmamasına özen gösteriyorum. Çünkü eğitim sisteminde şöyle bir gerçekle karşı karşıyayız. Eğer bir öğrenci veya öğrenciler düşük not alıyorsa bu öğrenciden çok öğretmenin eksikliği gibi algılanıyor. Bu yüzden sınıf seviyesine göre sınav hazırlıyorum. Benim algıladığım geçerlik ve güvenirlik hiçbir öğrencinin dersten kalmamasıdır.”, K19 kodlu katılımcının “Soruların ne çok zor ne de çok kolay olmamasına dikkat ediyorum.”, K27 kodlu katılımcının “Soruların seviyesini orta güçlükte soruyorum.” ve K28 kodlu katılımcı “Soruları sınıfın yarısından fazlasının çözebileceği güçlükte hazırlıyorum. Bu yüzden güvenilir bir ölçme değerlendirme yaptığım söylenemez. Kolay soruların sayısı daha fazla oluyor maalesef.” şeklindeki görüşler örnek olmaktadır. K19 ve K27 kodlu katılımcıların ölçme değerlendirme kurallarına uygun orta güçlükte soru hazırladıkları tespit edilmiştir. Fakat K8 kodlu katılımcının ise sistemin gerektirdiği şekilde soru sorduğu belirlenmiştir. Ayrıca K7 ve K28 kodlu katılımcıların da K8 kodlu katılımcı gibi sınıf seviyesini baza aldıkları görülmektedir. Güvenirliği olumsuz yönde etkileyen şans faktörü konusunda ise K12 kodlu katılımcı “Soru köklerinde ipucu olabilecek ifadelerin yer almamasına dikkat ederim. Eşleşmeli maddelerde cevap kısmını fazla tutarım ki tahminen atıp tutturmamaları için.” görüşüyle katılımcının sorularda ipucu olabilecek durumlara karşı önlemler aldığı görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde bazı katılımcıların sınavların uygulama süreci hakkında bilgilendirme yaparak öğrencilere yardımcı olduğu görülmektedir. Örneğin K11 kodlu katılımcı “Sınav yönergesine her sınavda yer veririm. Hangi soru kaç puan, nelere dikkat etmeleri gerekiyor öğrenci bilsin isterim.” ve K28 kodlu katılımcı “Yazılı sınavında soruların puan değerleri, yazım kuralları ve kompozisyon ile ilgili yönergede gerekli bilgilendirmeyi yapıyorum.” ifadeleriyle düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcıların sınavlarda yönergeye yer vermeleri öğrencilerin soruları daha doğru anlamlandırmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Geçerlik temasında kapsam geçerliği (*f=27*), belirtke tablosu hazırlama (*f=4*), ayırt edicilik (*f=2*) ve zümre görüşü (*f=4*) konularında fikirler paylaşılmıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi geçerliği sağlamada katılımcılar tarafından en çok kapsam geçerliği konusunda ortak bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların %90’ı derste anlatılan ve programda belirtilen konulardan soru sorduğu ve bu doğrultuda bilinçli bir ölçme değerlendirme yaptığı anlamı çıkartılabilir.

Örneğin; K1 kodlu katılımcı "Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyorum. İşlemediğim bir konudan sormam.", K21 kodlu katılımcı "Kazanımlara dikkat ediyorum. Anlatmadığım yerden asla soru sormuyorum." ve K30 kodlu katılımcı "Derslerde işlenen yerlerden soru soruyorum." görüşüyle kapsam geçerliğinin önemi vurgulanmaktadır. Belirtke tablosu hazırlama konusunda katılımcıların %13,33'ünün belirtke tablosu hazırladığı tespit edilmiştir. Örneğin; K4 kodlu katılımcı "Sınav öncesi belirtke tablosu hazırlarım.", K7 kodlu katılımcı "Kazanım odaklı sınav hazırlıyorum. Muhakkak belirtikte tablosu hazırlarım. İşimi kolaylaştırır." ve K20 kodlu katılımcı "Yazılı sınav öncesi belirtke tablosu hazırlıyorum. MEB bunu bizlerden talep ediyor. İşlenen konulardaki kazanımları değerlendirip sorularımı hazırlıyorum." ifadeleriyle geçerliği sağlamak adına yapılması gereken bir işlem olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmının sınav öncesi belirtke tablosu hazırlamaya özen gösterdiği görülmektedir.

Geçerlikte önemli bir faktör olan ayırt edicilik konusu katılımcıların %6,6'sı tarafından dikkate alınmıştır. Örnek olarak K4 kodlu katılımcının "Soruların bilenle bilmeyeni ayırt etmesini isterim." ve K26 kodlu katılımcının "Soruların bilen öğrenciyle bilmeyeni ayırt edecek güçlükte hazırlıyorum." görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan iki katılımcının sorularda bilenle bilmeyeni ayırt etmeye dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların %13,3'ü geçerlik adına zümre öğretmenleriyle soru hazırlama konusunda fikir alışverişinde bulunmanın önemine değinmiştir. Örneğin; K15 kodlu katılımcı "Okuldaki zümrelerimle fikir alışverişinde bulunuruz. İşlediğimiz konuların tamamından soru sorarız. Bu şekilde hazırlarız." ve K25 kodlu katılımcı "Yazılı sınavlarını okulda zümrelerimizle birlikte fikir alışverişinde bulunarak hazırlarız." ifadeleriyle bu yöndeki düşüncelerini aktarmıştır. Zümre görüşüne başvurmanın yeni bilgilerin öğrenilmesine ve yanlış öğrenmelerin fark edilmesine katkı sağlayacağı ve bir nevi kontrol mekanizması görevi üstleneceği söylenebilir.

4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Dil Becerileri Bazlı Soru Sorma Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Hazırlamış olduğunuz sınavlarda programda belirtilen dil beceri alanlarına yönelik soru dağılımında nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen veriler

Tablo 8'de yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 1 tema ve 3 kod tespit edilmiştir.

Tablo 8

Dil becerileri bazlı soru sorma yaklaşımına ilişkin bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Dil becerileri bazlı soru sorma yaklaşımı	Tüm beceri alanlarından sorma	K3
	Belirli beceri alanlarından soru sorma	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30
	Tüm beceri alanlarından zorunlu olarak sorma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30

Tablo 8'de görüldüğü gibi dil becerileri bazlı sorma temasında tüm beceri alanlarından sorma (*f*=1), belirli beceri alanlarından sorma (*f*=29) ve tüm beceri alanlarından zorunlu olarak sorma (*f*=30) konusunda görüşleri ifade edilmiştir. Katılımcılardan sadece K3 kodlu katılımcı "Tüm beceri alanlarına yönelik sınav yapıyorum. Okuma-anlama ve dilbilgisi için bir sınav yapıyorum. Konuşma ve dinlemeyi de ayrı ayrı sınavlar şeklinde yapıyorum." şeklindeki görüşüyle tüm beceri alanlarına yönelik sınav yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %96,66'sının ifadeleri doğrultusunda tüm beceri alanlarına yönelik soru sormadıkları ve temel dil becerilerinin ölçülmesinde bütüncül bir değerlendirme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; K1 kodlu katılımcının "Yazılı sınavlarda okuma, yazma ve dilbilgisi soruları hazırlıyorum. Dinlemeyi sadece derste metinden hareketle işliyorum. Konuşma için ayrı bir çalışma yapmıyorum." ve K25 kodlu katılımcının "Dinleme ve konuşmayı derslerde işliyorum." şeklindeki görüşleri katılımcıların belirli beceri alanlarına yönelik soru hazırladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Türkçe dersinde dört temel dil becerisinden sınav yapma zorunluluğu geldiği için katılımcıların tamamı tüm beceri alanlarından zorunlu olarak soru sordukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek olarak K5 kodlu katılımcı "Bu yıla kadar okuma-anlama, yazma ve dilbilgisinden sınav hazırlıyordum. Artık dinleme ve konuşma sınavları zorunlu oldu." ve K23 kodlu katılımcı "Bu sene başından itibaren

üç sınav şartı getirildi. Önceleri konuşma ve dinleme için sınav yapmıyordum. Metinlerdeki etkinliklerle bu becerileri kazandırmaya çalışıyordum." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Aslında beceri alanlarının tamamına yönelik soru hazırlama bir zorunluluk değil beceri alanlarının bütünsel bir şekilde gelişimini sağlayabilmek adına bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Basamaklarına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Hazırlamış olduğunuz sınavlarda bilgi düzeylerine uygun sorulara yer veriyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Tablo 9'da Türkçe öğretmenlerinin hazırlamış olduğu sınavlarda bilgi düzeylerine yer verme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 1 tema ve 2 kod tespit edilmiştir.

Tablo 9

Bilgi basamaklarına yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Bilgi basamaklarına yer verme	Tüm bilgi basamaklarından sorma	K1, K4, K16, K18, K27
	Belirli bilgi basamaklarından sorma	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K 12, K 13, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30

Tablo 9'da görüldüğü gibi bilgi basamaklarına yer verme temasında tüm bilgi basamaklarından sorma (*f*=5) ve belirli bilgi basamaklarından sorma (*f*=25) konularında görüşler paylaşılmıştır. Tüm bilgi basamaklarından sorma kodunda katılımcıların %16,66'sının tüm bilgi düzeylerine yönelik soru hazırladığı görülmektedir. Örnek olarak K16 kodlu katılımcı "Yazılı sınavlarda tüm basamaklardan sorular hazırlıyorum. Yeni öğrendiğimiz konulardan hatırlama düzeyinde soru soruyorum. Anlama ve uygulama düzeylerine daha fazla yer veriyorum. Çözümleme sorularını genellikle dilbilgisi sorularında kullanıyorum. Yaratma basamağında ise yazılı anlatım kazanımlarında kullanıyorum. Değerlendirme düzeyine yönelik genlikle metin türlerini ayırt etme, karşılaştırma yapma vb. şekilde kullanıyorum. Sınavlarda bu şekilde tamamına yönelik çok nitelikli olmasa da sorular hazırlıyorum." ve K18 kodlu katılımcı "Bazı sorularda

hatırlama bazı sorularda analiz, değerlendirme vb. konu ve kazanımlara göre uyarlıyorum. Özellikle değerlendirme, yaratma ve uygulama basamaklarını yazma ve konuşma becerilerinde daha rahat soruyorum. Çok nitelikli ya da zor olmasa da öğrenci seviyesini çok zorlamayacak şekilde bilgi düzeylerinden tamamına yönelik sorular hazırlıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların bilgi basamaklarının tamamına yönelik soru hazırlama eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Belirli bilgi basamaklarından sorma konusunda ise beklenenin aksine yüksek oranda bir görüş elde edilmiştir. Katılımcıların %83,3'ü benzer nedenlerden dolayı belirli bilgi basamaklarından soru sorduğunu ifade etmiştir. Örneğin; K21 kodlu katılımcının "Hazırladığım sorularda anlama, hatırlama, uygulama basamaklarından soru soruyorum. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerini ise öğrencilerin özgün bir şeyler üretme noktasında daha çok yazarlık ve yazma becerileri dersinde veriyorum. Bu sorular için süre yeterli gelmiyor. Kazanımlara göz gezdirdiğimde aslında sürekli kendini tekrar eden yaratma, çözümleme ve değerlendirme alanlarına yönelik amaçların az olduğu kaçınılmaz bir gerçek. Etkinlikler, metin seçimleri PISA vb. sınavlara öğrenci yetiştirecek düzeyde değil. Öncelikle bu unsurların geliştirilmesi lazım diye düşünüyorum." ve K22 kodlu katılımcı "Bu konuda üniversite ve yüksek lisansta dersler aldık. Fakat daha çok sınıf seviyesine göre bilgi, hatırlama ve en fazla uygulama basamaklarında soru soruyorum. Özellikle yabancı uyruklu (Suriye, Afgan, Irak vb.) öğrencilerin de varlığıyla beraber konuları yetiştirebilmeye ve öğrencileri geçirmeye yönelik sorular hazırlıyorum." görüşleriyle yazılı sınavlarda sınıf mevcudu, öğrenci seviyesi, süre sıkıntısı vb. nedenler üst düzey bilgi basamaklarına yönelik soru sormayı güçleştiren etmenler olarak ifade edilmiştir.

4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soru Çeşitlerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerine "Sınavlarda daha çok ne tür soru çeşitleri kullanıyorsunuz? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevapların tematik analizi yapılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Soru çeşitlerine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soru çeşitleri	Karma soru	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21,K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30
	Çoktan seçmeli soru	K6, K10, K18
	Açık uçlu ve kısa cevaplı soru	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30

Soru çeşitleri temasında karma soru (*f*=30), çoktan seçmeli soru (*f*=3) ve açık uçlu ve kısa cevaplı soru konusunda(*f*=30) görüşlere ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin %100'ü yazılı sınav sorularında karma soru çeşidini kullandıklarını ifade etmektedir. Örnek olarak K4 kodlu katılımcının "Her basamaktaki bilgiyi ölçebilmek adına açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma yöntemlerinin hepsini kullanıyorum.", K8 kodlu katılımcının "Açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular her zaman önceliğimdir. Açık uçlu sorular hem düşünce becerisini geliştiriyor hem de zihinsel olarak öğrenciyi aktif tutuyor. Bilgi düzeyinde ise genellikle eşleştirme ve boşluk doldurma sorularına yer veriyorum." ve K15 kodlu katılımcının "Konulara göre hem açık uçlu hem eşleştirme, boşluk doldurma az da olsa çoktan seçmeli sorular soruyorum. Kısacası her türlü soru çeşidinden faydalanıyorum. Çünkü hepsi farklı bilgi alanlarına yönelik ölçme değerlendirme yapmama olanak sağlıyor." şeklindeki görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların hazırladıkları yazılı sınav sorularında karma soru çeşidinin tercih edilmesi olması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çoktan seçmeli soru konusunda katılımcıların %10'unun merkezi sınavları ölçüt aldığı tespit edilmiştir. Örnek olarak K6 kodlu katılımcı "Özelikle LGS sınavına alışmaları için ikinci yazılıları çoktan seçmeli test olarak yapıyorum.", K10 kodlu katılımcı "Öğrencilerin merkezi sınava aşinalık kazanabilmesi adına ikinci sınavları çoktan seçmeli soru şeklinde hazırlıyorum." ve K18 kodlu katılımcı "Sınav sistemimiz test olduğu için ikinci sınavları çoktan seçmeli olarak yapıyorum." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda merkezi sınavların çoktan seçmeli test şeklinde uygulanmasının bu duruma sebep olduğu görülmektedir.

Katılımcıların değişen sınav yönetmeliğinden dolayı açık uçlu ve kısa cevaplı sorular sorduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin; K7 kodlu katılımcı "Bu sene açık uçlu sınav sistemine geçildi. MEB kendi yapmış olduğu sınavlarda çoktan seçmeli soru çeşidi kullanırken okullardaki sınavlar için böyle bir uygulama getirmesi büyük çelişki olduğunu düşünüyorum." ve K26 kodlu katılımcı "Bu sene değişen yönetmelikle sadece açık uçlu ve kısa cevaplı sınavlar yapıyoruz." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Sınav sisteminde yapılan bu değişikliğin katılımcıların belirli soru kalıplarında soru hazırlamasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Metin Seçimine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Yazılı sınavlarda kullanılacak metinleri seçerken ne gibi özelliklere dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Tablo 11'de görüldüğü gibi katılımcı cevapları doğrultusunda 1 tema ve 8 kod belirlenmiştir. Metin seçimine yönelik bulgulara ait tema ve kodlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11

Metin seçimine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Metin seçimi	Düzeye uygunluk	K1, K2, K4, K5, K6, K9, K13, K15, K17, K18, K20, K21, K23, K27, K28, K29, K30
	Kazanıma uygunluk	K1, K11, K13, K16, K19, K23, K24, K26, K27, K29, K30
	Kelime hazinesi	K3, K4, K6, K10, K17, K18
	İlgi	K1, K4, K5, K9, K13, K14, K15, K16, K17, K22, K25
	Değerler eğitimi	K3, K12
	Dil bilgisi	K5, K21
	Merkezi sınava uygunluk	K5, K8, K9, K11
	Duygu dünyasını geliştirme	K7, K10

Metin seçimi temasında düzeye uygunluk (*f*=17), kazanıma uygunluk (*f*=11), kelime hazinesi (*f*=6), ilgi (*f*=11), değerler eğitimi (*f*=2), dil bilgisi (*f*=2), merkezi sınava uygunluk (*f*=4) ve duygu dünyasını geliştirme (*f*=2) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Katılımcıların %56,6'sının metin seçiminde öğrenci düzeyini ölçüt aldığı belirlenmiştir. Düzeye uygunluk konusunda K2 kodlu katılımcı "Metin türü ve sınıf düzeyi önceliğim. Metnin uzun olmamasına da dikkat ediyorum, sınav

anında heyecanlanıp çok vakit kaybedebiliyorlar.", K18 kodlu katılımcı "Metinleri seçerken öğrencilerin sınıf düzeyine göre, metindeki kelimeleri bilip bilmeme seviyelerine göre seçiyorum." ve K27 kodlu katılımcı "Metinlerin seçimini sınıf düzeyine göre belirliyorum." şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Kazanıma uygunluk kodunda ise katılımcıların %36,6'sı metin seçiminde kazanımları hedef aldıkları görülmektedir. Örnek olarak K11 kodlu katılımcının "Yazılı sınavlarda kazanımlara göre metin türlerini belirliyorum. Konu, ana fikir ve yardımcı düşünceyi bulma; sebep sonuç, amaç sonuç ilişkilerini fark etme; öznel ve nesnel yargıların bulunmasına yönelik kazanımlarında bilgilendirici metin türünü kullanıyorum. Metnin kimin ağzından yazıldığını anlamaya olay, yer ve şahıs kadrosunu belirlemeye yönelik kazanımlarda ise öyküleyici metin türleri kullanıyorum. Bu unsurlara dikkat ediyorum." ve K19 kodlu katılımcının "Derslerde işlemiş olduğumuz hangi metin türü varsa kazanımlara uygun seçerim. Yakınlarda fabl türünü işlemişsem sınavda fabl türünde metin kullanıyorum." görüşleri verilebilir. Katılımcıların metinleri belirlerken kazanımları dikkate aldıkları görülmektedir.

Metin seçiminde bazı katılımcılar tarafından sınavlarda sözcük öğrenimine katkı sağlayan ve edebî değeri olan metinlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Kelime hazinesi konusunda K4, K10 ve K21 kodlu katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: K4 kodlu katılımcı "Kelime hazinlerine birkaç yeni kelime katacak nitelikli metinler olmasına özen gösteriyorum.", K10 kodlu katılımcı "Şiir seven bir öğreten olduğum için ilk sınavlarda metin ikinci sınavlarımda mutlaka şiir türü kullanmaya çalışırım. Öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştiren, kelime hazinelerini güçlendiren edebi değeri olan metinler tercihimdir." ve K17 kodlu katılımcı "Metinlerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici ve ilgi çekici olmasına dikkat ediyorum." Bu bağlamdan hareketle kelime öğretiminde metinlerin önemine vurgu yapılmaktadır.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların yazılı sınavlarda kullanılacak metinlerin seçiminde ilgi faktörünü dikkate aldıkları görülmektedir. K14 kodlu katılımcının "Metinleri seçerken her ne kadar amacımız öğretim yapmak olsa da öncelikle öğrencinin ilgisini çekecek metin olmasına dikkat ediyorum. En önemli faktör ilgi olduğunu düşünüyorum." ve K22 kodlu katılımcının "Ben her şeyden önce öğrencinin okumaktan zevk alacağı, ilgilerini çeken metinler tercih ediyorum. Çünkü metinleri, kazanımları kazandırmada araç olarak kullanıyorum." şeklindeki görüşleri

örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların metin seçiminde ilgi faktörüne vurgu yaptıkları görülmektedir.

Katılımcılar Türkçe sınavlarında kullanılan metinlerin değerler eğitimi açısından zengin bir içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Örnek olarak K3 kodlu katılımcı "Metin seçerken millî ve insanî değerleri kazandıracak nitelikli metinler olmasına özen gösteriyorum." ve K12 kodlu katılımcı "Yazılı sınavlarda kullanacağım metinleri seçerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, öğretici, manevi değerleri (komşuluk, dostluk, saygı, sevgi, adalet, hoşgörü vb.) aktarabileceğim metinler seçerim." şeklinde görüş sunmuştur. Katılımcılar metinlerde değerler eğitimi ve kültürel değerlere ait unsurlara yer verilmesi gerekliliğine değinmektedir.

Katılımcıların yazılı sınavlarda metinler aracılığıyla dil bilgisi öğretimini önemsedikleri belirlenmiştir. Örneğin; K5 kodlu katılımcının "Sınavlarda dil bilgisi kurallarını öğretecek metinler seçmeye dikkat ediyorum. Çünkü MEB dil bilgisi sorularını metinler aracılığıyla vermeye başladı. Bu açıdan metinlerle dil bilgisi öğretimini de önemsiyorum." ve K21 kodlu katılımcının "Soracağım sorularla dil bilgisini de yokluyorum. Örneğin fiilimsileri soracaksam metinde bol bol fiilimsi olmalıdır. Metinler sadece okumaya hizmet etmemelidir. Metinler aracılığıyla bağlamdan hareketle yeni kelimeler öğretmeye yardımcı, dilbilgisi konularını da vereceğim zengin içerikli metinler olmasına dikkat ediyorum. Metinleri bütünsel olarak değerlendiriyorum." şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Katılımcıların metinler aracılığıyla dil bilgisi kazanımlarını öğretmeye çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 11'de görüldüğü üzere metin seçiminde merkezi sınavları ölçüt alan katılımcıların varlığı söz konusudur. Katılımcıların öğrencileri merkezi sınava yönelik hazırlamaya gayret ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda K8 ve K9 kodlu katılımcıların ifadesi şöyledir: K8 kodlu katılımcı "Yazılı sınavlarda kullanacağımız metinlerin daha çok merkezi sınava uygun olmasına dikkat ediyorum. Bu açıdan metinlerin bilgilendirici olmasına, öğrencinin okuduğunu anlamasına yardımcı olacak metinler seçiyorum." ve K9 kodlu katılımcı "Sınav süresini de dikkate alacak olursak kısa ama okuduğunu anlayacak, yorum ve çıkarımlar yapmasına imkân verecek metinler tercih ediyorum. Merkezi sınavlar da bu şekilde metinler kullanıyor." Katılımcıların görüşlerinden hareketle metinler belirlenirken merkezi sınavların da bir ölçüt olarak dikkate alındığı tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından metin seçiminde dikkat edilen bir diğer nokta ise metinlerin duygu dünyasına hitap etmesidir. Katılımcıların metinler aracılığıyla öğrencilerin duygu dünyasını geliştirmeyi hedefledikleri görülmektedir. Örnek olarak K7 kodlu katılımcı "Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine faydası olacak metinlere yer vermeye çalışıyorum." ve K10 kodlu katılımcı "Metinlerin öğrencilerin duygu dünyasına hitap etmesini isterim. Öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştiren edebî değeri olan metinler olmasına dikkat ediyorum." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin duygu dünyalarının gelişimine yönelik metinler tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.9. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine "Yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla sorduğunuz sorularda hangi unsurlara dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla dikkat ettikleri unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcıların bu konuya ilişkin cevaplarından hareketle 1 tema ve 7 kod belirlenmiştir.

Tablo 12

Yazılı anlatım becerisine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yazılı anlatım becerisi	Plan	K1, K2, K10, K12, K16, K17, K23
	Başlık ve içerik uyumu	K1, K3, K4, K6, K8, K11, K14, K15, K19, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30
	Ana fikir ve örnekleme	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K20, K21, K22, K24, K25, K28, K29
	Dili etkili kullanma	K1, K16, K19, K20, K21, K22, K26
	Bütünlük	K12, K13, K15, K21, K22
	Biçim özellikleri	K8, K18, K19, K23
	Yazım ve noktalama	K2, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K,21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30

Yazılı anlatım becerisi temasında plan (*f*=7), başlık ve içerik uyumunda (*f*=16), ana fikir ve örnekleme (*f*=19), dili etkili kullanma (*f*=7), bütünlük (*f*=5), biçim özellikleri (*f*=4) ve yazım noktalama (*f*=24) konusunda görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisinin değerlendirmesinde katılımcıların birbirine benzer görüşler ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların anlatım düzeninin belli bir plan çerçevesinde sunulmasına, başlık ve içiriğin uyumuna, ana fikri açıklayıcı örnekler verilmesine, ifadelerin çarpıcılığına, yazım ve noktalama vb. unsurlara dikkat ettiği ve öğrencilerin yazılı anlatım becerisini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Fakat bazı katılımcıların yazılı anlatım becerisini bir bütün olarak değerlendirmedikleri, içerikten ziyade biçimsel özelliklere önem verdikleri tespit edilen bulgular arasındadır.

Katılımcılar anlatımın belli bir düzen dâhilinde sunulması için planlamanın önemine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: K1 kodlu katılımcı "Öğrencilerin planlayarak yazabilmesini önemsiyorum. Giriş gelişme ve sonuç bölümleri birbiriyle tutarlı olmalıdır**.** Konuya uygun başlık bulabilmiş mi? Ana fikri örneklerle destekleyebilmiş mi? Ayrıca gereksiz sözcük israfında bulunmamaları konusunda bol bol etkinlik yapıyorum ve sınavlarda da buna özen göstermelerini bekliyorum." ve K23 kodlu katılımcı "Yazılı anlatım yeteneğinin çok zor gelişen bir beceri olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini toparlaması, bu düşüncelerini mantıklı bir şekilde planlayarak sıralaması gerekmektedir. Bu açıdan en çok cümle kurma daha sonra bu cümlelerden paragraf oluşturma vb. çalışmalar yaptırıyorum ve sınavlarda da buna dikkat ediyorum." Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında bütünsel bir değerlendirme yapıldığı söylenebilir. Fakat K8 kodlu katılımcının "Yazım noktalama, sayfa düzeni ve yazı güzelliğine dikkat ediyorum." ve K23 kodlu katılımcının "Sayfa düzenine yazı güzelliğine ve yazım noktalamaya önem veriyorum." şeklindeki görüşleri biçimsel özelliklerin ön planda tutulduğuna vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların öğrencilerin konuyu açıklayan başlık bulmalarına önem verdikleri belirlenmiştir. Örnek olarak K6 kodlu katılımcının "Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak konuyu açıklayan özgün bir başlık bulmalarını istiyorum. Bu şekilde konudan kopmadan o başlık etrafında fikirlerini daha düzenli ifade edeceklerini düşünüyorum. Sınavlarda da buna özen gösteriyorum." ve K14 kodlu katılımcının "Yazılı anlatım becerisini geliştirme amacıyla sınavlarda sorduğum sorularda öğrencilerin konuya

hakimiyetinin anlaşılması için içeriğe uygun başlık koymuş mu, yoksa konudan bağımsız bir başlık mı koymuş buna dikkat ediyorum. Derslerde de ifade ettiğim gibi başlık bir yazının temelidir." görüşleri verilebilir. Katılımcıların başlık konusuna vurgu yaptığı görülmektedir.

Yazılı anlatım becerisiyle ilgili sorularda katılımcılar sınavlarda ana fikrin anlaşılmasının ve örneklerle açıklanmasının önemli olduğuna değinmiştir. Örnek olarak K15 kodlu katılımcı "Yazma becerilerini geliştirmede ana fikri orijinal örnekler sunma, yönergede belirtiğim (başlık, yazım noktalama, yardımcı düşüncelere yer verme, cümleler arası bağlantı kurabilme vb.) hususlara dikkat etmelerini belirtiyorum.", K24 kodlu katılımcı "Öğrencilerin kelime hazineleri çok dar olduğu için kendilerini ifade edemiyorlar. Bağlantı (bağlaç ve edat) sözcüklerini çok fazla kullanmıyorlar. Neden sonuç ilişkilerini kuramıyorlar, metin bütünlüğü oluşturamıyorlar. Bu açıdan sınavlarda öğrencinin ana fikri bulmasına ve örneklerle açıklamasına dikkat ediyorum." ve K29 kodlu katılımcı "Dönem başından itibaren öncelikle ana fikri belirleme, sonra cümle kurma, düşünceyi geliştirme yolarından neyi işlediysek onunla ilgili ana fikre uygun örnekler sunmaya yönelik adım adım etkinlikler yapıyorum. Çünkü okumayan yazamayan bir kitle öğrenci ordusu var karşımızda. Bu yüzden öğrenciler ana fikri bulmada ve örneklemede çok zorlanıyor. Sınavlarda da en çok ana fikre ulaşmış mı, örnekleyebilmiş mi buna dikkat ediyorum." şeklindeki görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcılara göre öğrencilerin yazılarında ana fikri ifade etmekte zorlandıkları söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcılar öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi noktasında dili etkili kullanmanın gerekliliğine değinmiştir. Örnek olarak K22 kodlu katılımcı "Yazılı anlatım becerisini değerlendirirken öğrencilerin üsluplarına, kelime seçimlerine, özlü sözler kullanmasına, duru bir anlatımla düşüncelerini ifade etmelerine vb. unsurları dikkat etmelerine özen gösteriyorum. Sınavlarda bunlara puan veriyorum." ve K26 kodlu katılımcı "Sınavlarda yazılı anlatım becerisini değerlendirirken her şeyden önce anlatımda duruluk, gereksiz kelime kullanımı, konuya uygun kelime seçimi yani öğrencinin ifade gücüne dikkat ediyorum." görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcılar dili etkili ve güzel kullanmanın önemine değinmiştir.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların sınavlarda yazılanların bütünlük sağlayıp sağlayamadığını değerlendirdikleri görüşüne ulaşılmıştır. Örnek olarak K12 kodlu katılımcı "Öğrencinin konuyu ana fikri anlayıp bunu

örneklendirmesini, düşüncelerini harmanlayıp bir bütün yazmasını istiyorum.” ve K13 kodlu katılımcı “Öğrencinin konuya bakış açısı, örnek verme cümleler arası bağlantı kurabilme, ilişkilendirebilme ve bunları harmanlayıp bir bütün oluşturmasına dikkat ediyorum.” görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar yazılı anlatım becerisinin bütünsel bir yapıya sahip olduğu gerçeğine vurgu yapmaktadır.

Yazılı anlatım becerisini değerlendirmede bazı katılımcıların (%13,3’ü) ölçülmesi gereken özellikler dışında kalan (yazı güzelliği, sayfa düzeni vb.) biçimsel özellikleri de puanlamaya dâhil ettikleri bulgusuna varılmıştır. K18 kodlu katılımcının “Yazılı anlatımı değerlendirirken yazım noktalama, sayfa düzeni ve yazı güzelliğine dikkat ederim.” ve K19 kodlu katılımcının “Sınavlarda sayfa düzeni, kenar boşlukları, yazı güzelliği ve yazım-imla kurallarına dikkat ederek puanlama yapıyorum.” şeklindeki görüşleri verilebilir. Yukarıda da belirtildiği üzere bazı katılımcıların biçimsel özelliklere daha fazla önem verdiği görülmektedir. Katılımcıların %80’inin yazım ve noktalama konusuna ayrıca dikkat ettiği tespit edilmiştir. K2 kodlu katılımcının “Yazım ve noktalama kazanımları için bu soru tarzı çok önemli aynı zamanda planlı yazabilmeleri için kullanıyorum.” ve K30 kodlu katılımcının “Yazılı anlatımda yazım ve noktalamaya ayrı bir önem gösteriyorum. Çünkü bu konu tüm derslerde karşılarına çıkıyor.” paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır.

4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Güçlük Derecesine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Yazılı sınavlarda sorulacak soruların güçlük derecelerini nasıl belirliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve bilenle bilmeyeni ayırt edebilmek amacıyla soruların güçlük dereceleri önemlidir ve bu önemden dolayı katılımcıların sorduğu soruların güçlük derecelerini hangi kriterlere göre belirlediğine yönelik bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 1 tema ve 4 kod belirlenmiştir.

Tablo 13

Soruların güçlük derecesine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soruların güçlük dereceleri	Seviyeye uygunluk	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8 K13, K15, K16, K18, K20, K21, K24, K26, K27, K28, K29

Tablo 13'ün devamı

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soruların güçlük dereceleri	Kazanımlar	K2, K9, K11, K14, K18, K19, K30
	İçerik	K10, K11, K12, K17, K25
	Merkezi sınavları ölçüt alma	K4, K12, K23

Soruların güçlük dereceleri temasında seviyeye uygunluk (*f*=18) kazanımlar (*f*=7), içerik (*f*=5) ve merkezi sınavları ölçüt alma (*f*=3) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Soru güçlüğünün belirlenmesinde katılımcıların önemli bir kısmı %60'ı sınıfın başarı durumunu göz önünde bulundurduğu ve sınıf düzeyini yansıtan sorular hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak K3 kodlu katılımcı "Soruları konuların zorluk derecesine göre belirleyebilmeyi isterdim ancak ben soruları öğrencilerin düzeyine göre belirlemek zorundayım.", K8 kodlu katılımcı "Soruların güçlük derecelerini tamamen sınıf düzeyine göre ayarlarım. Çoğunluğun yapabileceği sorular sorarım. Birkaç tane de başarılı, dikkat seviyesi yüksek öğrencilerin yapabileceği sorular hazırlarım." ve K29 kodlu katılımcı "Öğrenci seviyesine bakarak soruları kolay, orta, zor olarak sınıflıyorum." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Bu bağlamda katılımcıların soruları belirlerken öğrenci seviyelerini dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 13'de görüldüğü üzere soru güçlüğünün belirlenmesinde kazanımların hedef alındığı görülmektedir. Örnek olarak K9 kodlu katılımcı "Konuların, kazanımların zorluluk derecesine göre ayarlıyorum. Örneğin fiilde çatıya 15 puan veriyorsam eş anlamlı kelimeyi bulmaya 5 puan veriyorum.", "K19 kodlu katılımcı "Soruları kazanımların güçlülük derecesine göre sınıflandırıyorum." ve K30 kodlu katılımcı "Kazanımları ölçüt alıyorum. Soruları kazanımların kolay veya zor olmasına göre belirliyorum." görüşleri gösterilebilir.

Katılımcıların soru güçlüğünü belirlemede içeriğin kolay veya zor olmasına göre belirledikleri anlaşılmaktadır. K10 kodlu katılımcının "Konuların zorluluk derecesine göre ayarlıyorum. Öğrenci seviyesini dikkate almıyorum. Konuları işliyorum, defalarca tekrar ediyorum ve bol örnek soru çözümü yapıyorum. Öğrenci hâlâ yapamıyorsa bir zahmet kalsın ve kalması taraftarıyım." ve K17 kodlu katılımcının "Yazılı sorularının güçlüğünü konuların zorluluk düzeylerine göre belirliyorum." paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır. Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların soru güçlüğünü belirlerken ülke genelinde yapılan merkezi sınavları ölçüt aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. K4 kodlu katılımcının "Bu konuda ulusal

sınavlar daha belirleyici oluyor benim için. Sınavlarda sorulmayan konulara çok ağırlık veremiyorum. Merkezi sınavlarda yoğun olarak karşılaştığımız konuları ayrıntılı olarak soruyorum.", K12 kodlu katılımcının "Yazılılarda daha çok MEB'in yapmış olduğu sınavlardaki konulara daha çok önem ve puan veriyorum. Öğrencileri bursluluk ve liselere geçiş sınavı için çalıştırıyoruz. Bu yüzden önceliğim maalesef sınav sistemine uygun bir şekilde öğrencilerimi hazırlamak." ve K23 kodlu katılımcının "Konuların merkezi sınavlarda sorulma sıklığına ve önemine göre hazırlıyorum." şeklindeki görüşleri örnek olmaktadır.

4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınavları Değerlendirme Biçimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine "Sınavları değerlendirirken nasıl bir yol izliyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre yazılı sınav sorularını değerlendirme biçimlerinin neler olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Tablo 14'te katılımcı görüşleri doğrultusunda 1 tema ve 6 kod belirlenmiştir.

Tablo 14

Sınavları değerlendirme biçimlerine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Sınavların değerlendirme biçimleri	Soru soru okuma	K3, K19, K26
	Tamamını okuma	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30
	Gruplayarak okuma	K2, K4
	Aynı günde okuma	K14, K24, K28
	İsimleri kapatarak okuma	K3, K23
	İsimleri kapatmadan okuma	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30

Soruları değerlendirme biçimleri temasında soru soru okuma (*f*=3), tamamını okuma (*f*=25), gruplayarak okuma (*f*=2), aynı günde okuma (*f*=3), isimleri kapatarak okuma (*f*=2) ve isimleri kapatmadan okuma (*f*=28) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Katılımcıların %10'unun değerlendirme biçiminin soru soru okuma yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. K3 kodlu katılımcının "Hazırladığım cevap anahtarına göre soru bazında okuyorum. Böylelikle her öğrenciye eşit puanlama

yapmış oluyorum.", K19 kodlu katılımcının "Yazılı sınavlarını soru soru puanlıyorum. Bu sayede aynı soruya verilen cevapları daha objektif değerlendirdiğimi düşünüyorum. Çok fazla zaman alıyor fakat ölçme ve değerlendirme adına daha nesnel bir puanlama gerçekleştirdiğime inanıyorum." ve K26 kodlu katılımcının "Yazılı kâğıtlarını okurken birinci soruyu okuyorum ve bir sonraki soruya geçmeden önce, birinci soruya verilen tüm cevapları okuyup puanlıyorum. Bunun neticesinde de kâğıtlara daha tutarlı not vermiş olduğumu düşünüyorum. Diğer türlü tüm kâğıdı okuyup diğer sınav kâğıdına geçtiğimde güzel cevapları görünce orta seviyedeki cevaplara daha az puan verdiğimi fark ettim." şeklindeki görüşleri örnek olmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların nesnel bir ölçme ve değerlendirme işlemimi gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılabilir.

Katılımcıların %83,3'ü sınavları değerlendirme biçimlerinden en çok yazılı kâğıtlarının tamamını okuma eğiliminde olduğu ve sınavları baştan sona bir çırpıda okuduğu tespit edilmiştir. Bu konuda K12 kodlu katılımcının "Bir öğrencinin kâğıdını alıp baştan sona okuyorum, puanlıyorum daha sonra diğer kâğıda geçiyorum.", K22 kodlu katılımcının "Yazılı kâğıtlarını değerlendirirken bir sınav kâğıdının tamamını okuyup bitirdikten sonra diğerine geçerim. Bu ne kadar doğru bilmiyorum, soru soru okusam daha objektif bir değerlendirme yapmış olacağım belki de ama inanın okulda o kadar çok faaliyet var ki kalabalık sınıfları bu yoğun tempoda soru soru değerlendirmek olanaksız." ve K23 kodlu katılımcının "Puanlama yaparken başlarda soru soru gittim. Fakat çok zaman aldığı için artık baştan sona değerlendirip diğer yazılı kâğıdına geçiyorum. Puanlama işlemini bu şekilde yapıyorum." görüşleri örnek olmaktadır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme açısından geçerli ve güvenilir olmayan bir yaklaşımla değerlendirme yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde K2 ve K4 kodlu katılımcıların gruplayarak değerlendirme biçimini tercih ettikleri görülmektedir. Örnek olarak K2 kodlu katılımcı "Soruları üç gruba ayırıyorum. Öncelikle metin altı soruları puanlıyorum. Daha sonra dilbilgisi sorularını puanlıyorum. En son kompozisyon sorularını kendi içinde değerlendiriyorum. Bu şekilde daha hızlı ve adaletli puan verdiğime inanıyorum." ve K4 kodlu katılımcı "Önce ilk 4 soruyu okuyorum. Okuma parçasıyla ilgili olan soruları yani yorum gerektiren soruları duruma göre puan vermemek için ilk onları okuyup değerlendiriyorum. Daha sonra dil bilgisi sorularını ve yazma

sorusunu okuyorum.” paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır. Katılımcıların kısmen de olsa geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların soruları puanlarken aynı günde okumaya dikkat ettiği ve böylelikle daha tutarlı puanlar verdikleri ulaşılan diğer bulgular arasındadır. K14 kodlu katılımcının “Yazılı kâğıtlarını mümkünse tümünü aynı günde aralıksız puanlamaya çalışıyorum. Çünkü sabahtan akşama ya da bir gün sonra bile düşüncelerimde farklılık olabiliyor.” ve K24 kodlu katılımcının “Tüm sınav kâğıtlarını aynı günde yani bir gün içinde okumaya gayret gösteriyorum ki tüm yazılıları aynı objektifle puanlayabileyim. Ertesi gün fikrim değişebilir ki birkaç kez yaşadım bunu dedim niye çok puan vermişim ya da niye çok puan kırmışım diye o yüzden buna özen gösteriyorum.” görüşleri örnek olmaktadır. Katılımcıların aynı günde puanlama yapmaya dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

Soruları değerlendirme biçimlerine yönelik görüşlerini ifade eden katılımcılardan bazıları sınavları değerlendirirken öğrenci isimlerini kapattıklarını belirtmiştir. Örnek olarak K3 kodlu katılımcının “Hazırladığım cevap anahtarına göre ve öğrencilerin isimlerini kapatarak değerlendiriyorum.” ve K23 kodlu katılımcının “Sınav kâğıtlarını değerlendirirken öğrenci isimlerini kapatıp soruların cevaplarını bu şekilde puanlıyorum.” şeklindeki görüşleri verilebilir. Katılımcıların önemli bir bölümünün (%93,3’ünün) öğrenci isimlerini kapatmadan değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. K2 kodlu katılımcı “İsimleri kapatmıyorum ama özellikle de kimin kâğıdı olduğuna bakmıyorum.”, K22 kodlu katılımcı “Yazılı kâğıtlarını değerlendirirken isimleri görmemeye çalışırım. Hususi kapatmam.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların nesnel olmayan bir değerlendirme biçimini tercih ettikleri görülmektedir.

4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Soruların Puan Değerlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Soruların puan değerlerini nasıl belirliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri doğrultusunda soruların puan değerlerinin hangi kriterlere göre verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 15’te görüldüğü üzere soruların puan değerlerine yönelik katılımcı görüşlerinden hareketle 1 tema ve 4 kod oluşturulmuştur.

Tablo 15

Soruların puan değerlerine yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Soruların puan değerleri	Konuların önemi	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K11, K12, K13, K19, K21, K22, K25, K26, K27
	Kazanımların güçlük derecisi	K3, K8, K10, K15, K16, K24, K29, K30
	Soru sayısı	K1, K6, K12, K21, K22, K25
	Merkezi sınavı ölçüt alma	K14, K20, K23, K30

Soruların puan değerleri temasında konuların önemi (*f*=15), kazanımların güçlük derecesi (*f*=8), soru sayısı (*f*=6) ve merkezi sınavı ölçüt alma (*f*=4) konularında görüş bildirilmiştir. Katılımcıların %50'sinin soruların puan değerlerini konuların önemine göre belirlediği tespit edilmiştir. Örnek olarak K7 kodlu katılımcı "Konuların önemine göre puanlama yapıyorum." ve K19 kodlu katılımcı "Kompozisyon sorularına 20-25 arası bir puan veriyorum. Geriye kalan puanlamayı da konuların önemine ve zorluğuna göre belirliyorum." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Soruların puan değerlerinin belirlenmesinde bazı katılımcılar tarafından kazanımların ölçüt alındığı belirlenmiştir. Bu konuda K15 kodlu katılımcının "Puan değerlerinde kazanımları baz alıyorum. Kompozisyon sorusuna 30 puan veriyorum. 70 puanı da okuma, kavrama, yorumlama ve dil bilgisi sorularına veriyorum." ve K29 kodlu katılımcının "Yazılı sorularının puan değerlerini kazanımların zorluluk durumuna göre belirliyorum." paylaştıkları görüşler verilebilir. Bu doğrultuda kazanım odaklı puanlama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15'te görüldüğü üzere katılımcıların soru puan değerlerinin belirlenmesinde soru sayısını dikkate aldıkları görülmektedir. Örnek olarak K6 kodlu katılımcı "Soru sayısına göre puanları eşitliyorum." ve K25 kodlu katılımcı "Soru sayısına göre puan değerlerini belirliyorum." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcıların cevapları incelendiğinde soruların puan değerlerinin belirlenmesinde merkezi sınavların ölçüt alındığı sonucuna ulaşılmıştır. K14 kodlu katılımcının "Merkezi sınavlarda okuma, kavrama, yorumlama ve dil bilgisi sorulduğu için bu konulara ağırlık veriyorum." ve K30 kodlu katılımcının "Yazılı sorularının puan oranlarını merkezi sınavda ağırlıklı olarak çıkan kazanımlara göre belirliyorum." paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır.

4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eğitim Yaklaşımına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Kendinizi yazılı sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme konusunda geliştirici hizmet içi veya özel eğitimlere katıldınız mı? Eğer katılmadıysanız bu konuda ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 16'da eğitime yaklaşım durumlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 1 tema 4 kod belirlenmiştir.

Tablo 16

Eğitim yaklaşımına yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Eğitime yaklaşım	Eğitime katılma	K4, K9, K19, K27
	Eğitime katılmama	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30
	İhtiyaç duyma	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K18, K20, K21, K24, K26, K28
	Faydasız bulma	K5, K7, K10, K15, K16, K17, K22, K23, K25, K27, K29, K30

Eğitime yaklaşım temasında eğitime katılma (*f*=4), eğitime katılmama (*f*=26), ihtiyaç duyma (*f*=16) ve faydasız bulma (*f*=12) konularında görüş bildirilmiştir. Katılımcıların %13,33'ünün bu konuda eğitim aldığı tespit edilmiştir. Örnek olarak K9 kodlu katılımcı "Katıldım. Açık uçlu soru hazırlama kursuna gittim. Hatta soru da yazdım." ve K27 kodlu katılımcı "Katıldım. Uzaktan eğitimle böyle bir seminer aldım. Fakat hiç verimli olmadı. Bu açıdan seminer olursa da katılmayı istemem. Çünkü faydalı olmuyor." şeklindeki görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların %86,66'sı bu konuda eğitim almadıklarını belirtmiştir. Örnek olarak K1 kodlu katılımcı "Katılmadım, örnek sorular ve yılların getirisi arşiv ile uygun bir ölçe-değerlendirme süreci yönettiğimi düşünüyorum." ve K30 kodlu katılımcı "Bu konuda bir eğitime katılmadım." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Yazılı sınav sorusu yazma yeterliğini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duyma konusunda katılımcıların farklı görüşler içinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %60'ı değişen ve gelişen şartlardan dolayı daha nitelikli sorular yazabilmek adına bu konuda verilecek bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

K2 kodlu katılımcının "Soru hazırlamak basit bir işlem değil ve soruların öğreticiliği çoğu zaman cevaplardan yüksektir. Bu nedenle daha nitelikli sorular yazmak amacıyla kendimi geliştirmek isterim.", K8 kodlu katılımcının "Evet, ihtiyaç duyuyorum. Soru hazırlamanın ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda verilecek bir eğitim olursa katılırım.", K12 kodlu katılımcı "Bu konuda bir eğitime katılmadım. İhtiyaç hissettiğim oluyor. Çünkü öğrencilere edebi zevk kazandıracak sorular ancak klasik cümlelerle bütünleşip bir araya getirilmeli. Sadece kafa karışıklığına sebep olan yeni nesil sorular anlamsız bir zihin bulanıklığına neden olmaktadır." ve K24 kodlu katılımcının "İhtiyaç duyuyorum. Özellikle seçmeli sorularla ilgili bir seminer olursa muhakkak katılırım. Seçmeli sorular yazmak çok karmaşık ve zor bir süreç. Bu konuda kendimi geliştirmek istiyorum." paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır. Katılımcıların daha nitelikli sorular yazabilmek amacıyla bu konuda verilecek bir eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların %40'ı soru yazma ile ilgili verilecek bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmektedir. İhtiyaç duymayan katılımcıların bazıları seminere katılıp memnun kalmadığını bu yüzden de ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise mesleki deneyimini yeterli bulduğu için ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Bu konuya dair katılımcı fikirleri şu şekildedir: K7 kodlu "Ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmen akademisi isimli eğitimlere katılmıştım ama çok büyük katkıları olduğunu düşünmüyorum. Zaten az çok bildiğimiz şeylerin tekrarıydı verilenler. Bu konuda tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum.", K19 kodlu katılımcı "Uzaktan eğimle katıldım. Fakat bilgilerime yeni bir bilgi katmadı. Gerçekten işin uzmanları tarafından verilmelidir. Yoksa ekrandan okuyup geçen bir hocanın vereceği seminere asla katılmam." ve K27 kodlu katılımcı "Katıldım. Uzaktan eğitimle böyle bir seminer aldım. Fakat bildiklerim dışında ekstra bir katkısı olmadı. Bu açıdan seminer olursa da katılmayı istemem." Katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu konuda verilen eğitimlerin yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki deneyimini yeterli gören katılımcılar herhangi bir eğitime ihtiyaç hissetmediklerini vurgulamıştır. Bu düşüncedeki örnek katılımcı görüşleri şöyledir: K23 kodlu katılımcı "Şu an ihtiyaç duymuyorum. Mesleğe yeni başladığım yıllarda olsaydı kesinlikle katılırdım. Soru yazmada belli bir seviyeye geldiğimi düşünüyorum." ve K25 kodlu katılımcı "İhtiyaç duymuyorum. Mesleki tecrübem sayesinde kendimi yeterli görüyorum."

Tablo 16'da görüldüğü üzere katılımcıların %40'ı yazılı sınav sorusu yazma yeterliğini geliştirmeye yönelik verilen eğitimlerin faydasız olduğu görüşünü belirtmiştir. K22 kodlu katılımcının "Bu zamana kadar katıldığım birçok seminerde slayttan okuyup geçtiler. Bu şekilde olduktan sonra bizler de okuyabiliriz. Açıkçası seminerlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum." ve K29 kodlu katılımcının "Özellikle MEB tarafından bu konuda verilen bir eğitime katıldım. Fakat slayttan okuyup geçtiler. Bu konudaki bir seminerin bol uygulamalı geniş bir zaman diliminde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden faydalı bulmuyorum." paylaştıkları görüşler örnek olmaktadır. Bu bağlamda verilen eğitimlerin nitelikli olmadığı vurgulanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri ve soru hazırlarken dikkat ettikleri hususların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar özetlenerek açıklanmıştır. Bulunan sonuçlar, literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında 30 Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yazılı sınav sorusu hazırlama yeterliklerine ilgili 13 soru yöneltilmiştir. Çalışmada temel olarak öğretmenlerin soru yazma yeterliklerine yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların %56,6'sı soru yazma yeterlik algısına yönelik soru yazmada kendilerini yeterli görmelerini sağlayan en önemli unsurun deneyim olduğunu ifade etmiştir. Alan yazındaki (Göçer, 2016b; Yüceer, 2024) ve farklı alanlardaki (Çakan, 2004; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2009; Kömürcü vd., 2023; İnceçam vd., 2018) bazı çalışmalar ulaştığımız bu sonuçla örtüşmektedir. Göçer'in (2016b) çalışmasına katılım sağlayan lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenleri soru hazırlamada kendilerini yetersiz bulmakla birlikte soru yazmanın deneyimle birlikte geliştiğini vurgulamıştır. Yüceer (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının soru yazmada deneyim ve teorik bilgi sahibi olmalarının soru yazma performanslarına yansıdığı görülmüştür. Hem bu araştırma hem de alandaki mevcut araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenlerinin soru yazma yeterliklerinin geliştirilmesinde edinmiş oldukları mevcut deneyimlerini yansıtmak, güçlü ve zayıf yönlerini görebilmek adına yeterli fırsat sunulması gerekmektedir.

Diğer alanlarda ulaştığımız benzer sonuçlarda da ölçme değerlendirme konusunda deneyimin önemli olduğu; öğretmenlerin iyi bir seviyede olmadıkları ve hizmet içi eğitimler almaları gerektiği görülmektedir. Çakan (2004) ilk ve

ortaöğretimde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarını incelediği çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ve eksik gördüklerini tespit etmiştir. Kömürcü vd. (2023), çalışma bulguları arasında öğretmenlerin deneyimi arttıkça ölçülmesi gereken özellikleri daha iyi tespit edebildiklerini belirlemiştir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2009) çalışma sonucunda kimya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. İnceçam vd. (2018), farklı okul türlerinde görev yapan çeşitli branşlardaki (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü ahlak bilgisi) öğretmenlere yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmada açık uçlu madde yazma yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli kısmının yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin soru yazma yeterliğine katkı sağlayan diğer bir unsurun lisans eğitiminde edinmiş oldukları kazanımlar olduğu, gerekli bilgi ve deneyimlerin sağlanması durumunda soru yazma yeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda alanda ve alan dışındaki mevcut araştırmalar (Aslan, 2011; Çetin vd. 2021; Göçer, 2016b; Taşdemir, 2024; Yüceer, 2024) araştırmamızda elde edilen bulguları desteklemektedir. Aslan (2011) öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik verilen öğretim uygulamalarının katılımcıların soru sorma becerileri üzerinde pozitif yönde bir gelişim gösterme eğiliminde olduğunu doğrulamıştır. Göçer (2016b) çalışmasında lisans döneminde verilen eğitimlerin soru yazmada temel olabilecek bir alt yapıyı sağladığını vurgurlamıştır. Çetin vd. (2021) yaptıkları çalışmada lisans programlarının güncellenmesinin nedenlerinden birinin nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yeni programda mesleki derslerin ön plana çıkarıldığı ve uygulamaya yönelik derslerin programda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla katılımcılar öğretmenlik mesleğini daha fazla tecrübe etme şansına sahip olursa şüphesiz bu durumun soru yazma yeterliğine de yansıyacağı söylenebilir. Taşdemir (2024) öğretmen yetiştirme programlarında teoriye, pratik uygulamalara ve yansıtıcı süreçlere eşit oranda değer veren bir eğitim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Yüceer (2024) mesleğe atılmadan öğretmen adaylarına gerekli teorik bilgilerin kazandırılması ve bu bilgileri uygulama

fırsatı sunacak ortamların sağlanması durumunda öğretmen adaylarının soru yazma becerilerinde olumlu yönde katkı sağlayacağı bulgusunu ortaya koymaktadır.

Soru hazırlama sürecinde bilgi alışverişinde bulunduğunu belirten katılımcıların söylemlerinden hareketle zümre öğretmenleriyle iş birliği içinde olmanın soru yazma becerilerine olumlu şekilde yansıdığı belirlenmiştir. Alan yazında Göçer'in (2005) yapmış olduğu doktora çalışmasında zümre öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunmanın ortak sorular ve cevap anahtarı hazırlamanın ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik özelliklerini kazanması açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan zümre öğretmenlerinin ortak bir çalışma içinde bulunması edinmiş oldukları deneyimleri paylaşma fırsatı sunacağı ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayacağı için önemli görülmektedir.

Soru yazma yeterliğine yönelik bulgularda katılımcıların internet kaynaklarından faydalandığı görülmektedir. Alan dışında Kömürcü vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin soru yazarken internet kaynaklarından "EBA, MEB müfredatındaki kazanımlara uygun kaynaklar, ders kitapları, diğer okulların uygulamaları, üniversitelerdeki uygulama örnekleri vb." (bk. s. 1351) yararlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda soru yazma sürecinde teknoloji imkânlarını kullanarak aynı konuda farklı kaynaklardan bilgiler edinilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı soru yazmada kendilerini yeterli görmedikleri bulgusu ortaya çıkmıştır. Geçer (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, göreve yeni başlayan ve yıllardır çalışmakta olan bazı Türkçe öğretmenlerinin mesleki bilgi eksikliğinden dolayı soru sorma konusunda yetersiz oldukları gözlemlenmiş ve yetiştirilme aşamasında öğretim yöntem ve teknikleri derslerinde soru sorma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuç, bazı katılımcıların lisans eğitimi sürecinde yeterli bilgi ve deneyim sağlanamamasından soru yazmada kendilerini yetersiz olarak görmelerine neden olduğu sonucumuzu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan bir diğeri; katılımcıların soru yazmanın üst düzey bir beceri, uzmanlık gerektirdiği düşüncesine sahip olmaları yetersizliğe neden olmaktadır. Bekaroğlu (2007) çalışmasında yazılı sınavlarda üst düzey sorulara çok az yer verildiği sonucunu vurgulamıştır. Bunun sebebini ise öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliğine dayandırmaktadır. Dolayısıyla soru hazırlamanın uzmanlık gerektirdiğini ifade eden katılımcıların soru hazırlamayı bu denli zor bulmasının bilgi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal platformlardan ulaşılan hazır yazılı sınavların kullanıldığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların kendilerini yeterli görmediği, bazı katılımcıların ise sosyal platformlar yoluyla yazılı sınav sorularına kolaylıkla erişebildiği için hazır soru tercih ettikleri ifade edilmiştir. Nitekim Kanık Uysal vd. (2022) ulaştıkları bulgular arasında katılımcıların sınav kâğıtlarının benzerlik oranlarının yüksek çıkmasının sebebinin internet ortamında serbestçe ulaşılabilen yazılı kâğıtlar olabileceğini vurgulamış ve geçerliği de olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Dolayısıyla hazır soruların; derste anlatılan konuların ne kadarını kapsadığı, soru güçlüklerinin sınıf seviyesine göre ne derece uyduğu vb. birçok soru işaretine neden olmaktadır. Bu bağlamda hazır soru kullanan katılımcıların bu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir.

Katılımcıların %66,6'sının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme hedefine yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Bu sonuç da bize değerlendirmenin önemsendiğini ve öğrencilerin sürece dâhil edilmek istendiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %30'u hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme, %30'unun da öğrenme eksikliklerini tespit etme amacıyla soru hazırladıkları görülmektedir. Kendini değerlendirme görüşünde yer alan katılımcıların hedeflere ulaşma ve öğrenme eksikliklerini belirleme görüşünü de dile getirmelerinin nedeni olarak katılımcıların önemli bir kısmının bilinçli bir ölçme değerlendirme yaklaşımına sahip olması gösterilebilir. Alan yazındaki mevcut çalışmalar (Göçer, 2005, 2016b; Zorbaz, 2005) elde ettiğimiz bulguların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Göçer (2005, 2016b) ve Zorbaz (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme ve öğrenme eksikliklerini tespit etmeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan katılımcıların yazılı sınavlarla öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesini ve öğrenme eksikliklerinin farkına varıp zayıf kalınan konuların geliştirilmesiyle eğitim ve öğretim sürecinin daha nitelikli ve verimli gerçekleştirileceğini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca çalışma sonucunu destekleyen farklı bir alandaki çalışmada da Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022), İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde sınav sorusu hazırlarken öğrenci seviyelerini ve hedef davranışları dikkate aldıklarını tespit etmiştir.

Katılımcıların %96,6'sının işlenen konularla ilgili kazanımların ne derece kavrandığını ölçmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların yazılı

sınavları sadece not vermek amacıyla gerçekleştirmediklerinden, öğrenme-öğretme sürecine önem gösterdiklerinden kaynaklanabilir. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanan çalışmalar bulunmaktadır (Göçer, 2005; Türkyılmaz, 2007; Zorbaz, 2005). Göçer (2005) araştırmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme amaçları arasında işlenen konuların öğrenilme durumunu belirlemeye çalıştıklarını tespit etmiştir. Türkyılmaz (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav sorularıyla işlemiş oldukları konuların kavrama düzeyini ölçmeye çalıştıkları görülmüştür. Zorbaz (2005) çalışmasında öğretmenlerin sınavlarda kazanımların öğrenilme durumunu ölçtüklerini ortaya koymuştur. Bu tespitlerle çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular benzerlik göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bir diğer bulgu ise katılımcıların sınıf içi yaptıkları etkinliklerin faydalı olup olmadığını yazılı sınavlar aracılığıyla ölçmeye çalıştıklarıdır. Bu sonuç Zorbaz'ın (2005) ulaştığı sonucu desteklemektedir. Zorbaz (2005) öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin belirlenen davranışlara ulaşıp ulaşmadığını ölçmeyi hedeflediklerini tespit etmiştir. Alan dışında ulaşılan bir araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kömürcü vd. (2023), birçok farklı branşı kapsayan çalışmalarında öğretmenlerin sınav sorularıyla öğrencilerin eksik kalan kazanımları ya da tam öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır.

Katılımcıların soruların güvenirlik işlemlerine yönelik soruları anlaşılır bir dille yazmaya, soru sayısına, soru güçlüğüne ve sınavlarda yönerge bulundurmaya dikkat ettikleri görülmüştür. Alan yazında benzer bulgulara rastlanılmaktadır (Göçer, 2016; Türkben, 2022; Türkyılmaz, 2007; Zorbaz, 2005). Göçer (2016b) çalışmasında yazılı sorularının açık, anlaşılır bir dille yazıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Türkben (2022) de araştırmasında yazılı sorularının açık, net ve anlaşılır bir dil kullanılmasına ve soru güçlüklerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat edildiği sonucuna değinmiştir. Türkyılmaz (2007) çalışmasında yazılı sınavlarında kolay, orta ve zor olmak üzere tüm derecelere yönelik sorular hazırlandığı bulgusuna ulaşmıştır**.** Zorbaz (2005) da araştırmasında işlenen bütün konuları kapsayacak şekilde soru sorulduğunu ve yazılı kâğıtlarında sınavla ilgili bilgi vermesi amacıyla yönergeye yer verildiğini tespit etmiştir.

Katılımcıların %90'ının soruların geçerlik işlemlerine yönelik derste anlatılan ve programda belirtilen konulardan soru sorduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yazılı sınav soruları hazırlanırken kapsam geçerliğine dikkat edildiği ve geçerli bir ölçme işleminin gerçekleştirmek istendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar

tarafından soruların geçerliğini sağlama amacıyla belirtke tablosu kullanıldığı, ayırt edici sorular sorulduğu ve zümre görüşüne başvurdukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla alan yazında yapılmış olan benzer çalışmaların sonuçları birbirini destekleyici niteliktedir. Göçer (2016b) çalışmasında öğretmenlerin soru hazırlarken kazanımları dikkate aldıklarını, işlenen konuların içeriğine uygun sorular sorduklarını ve zümreleriyle beraber soru hazırlayıp değerlendirdiklerini belirlemiştir. Türkben (2022) öğretmenlerin sordukları sorularda kazanım düzeylerini ve kapsam geçerliğini göz önünde bulundurdukları bulgusuna ulaşmıştır. Türkyılmaz (2007) araştırmasında yazılı sınavlarda derste işlenen konuların tamamını örnekleyecek sayıda soru sorulduğunu, hazırlanan soruların bilenle bilmeyeni ayırt edici olmasına dikkat edildiğini ve sınav öncesi belirtke tablosu oluşturulduğunu ortaya çıkarmıştır. Zorbaz (2005) Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunlukla kapsam geçerliği yüksek sorular sorduğunu ve sınavları hazırlarken belirtke tablosu kullandığını tespit etmiştir.

Katılımcıların %96,6'sının dil becerileri bazlı soru sormada belirli beceri alanlarından soru hazırladıkları görülmüştür. Bu durumun, yazılı sınavlarda daha çok test türü soruların kullanılması, sınıfların kalabalık olması, sınav sürelerinin kısa olması ve bu becerilerin uzun yıllardır ders içi etkinlik uygulamalarıyla ölçülmeye alışılmış olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Alan yazındaki sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir (Aydın, 2019; Çarkıt, 2018; Keray Dinçel ve Deniz 2019; Ömeroğlu, 2024; Özen, 2020). Aydın (2019) çalışmasında öğretmenlerin yazılı sınavlarda dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik sorulara yer vermediklerini daha çok okuma ve yazma becerileriyle ilgili sorular sorduğunu tespit etmiştir. Çarkıt (2018) öğretmenlerin önemli bir kısmının dinleme becerisine ilişkin değişme ve gelişmeyi ders sürecinde metin işleme sürecinde gözlem yoluyla değerlendirdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Deniz ve Keray Dinçel (2019) dinleme ve konuşma becerilerinin ise ders içi etkinlikler yoluyla değerlendirildiğini; yazılı sınavlarda ağırlıklı olarak okuma, yazma ve dil bilgisinin dikkate alındığını aktarmıştır. Ömeroğlu (2024) araştırmasında yazılı kâğıtlarını incelediğinde öğrenme alanlarından okuma, dil bilgisi ve yazma alanına ilişkin soru sorulduğunu; dinleme ve konuşma alanlarına yönelik sorulara yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda okuma, yazma ve dil bilgisi alanları dışındaki diğer beceri alanlarını ölçme ve değerlendirme konusunda yanlış bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Fakat konuşma ve dinleme

alanlarının sadece Türkçe derslerinde değil, İngilizce derslerinde de göz ardı edildiği görülmektedir. Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022), İngilizce öğretiminde öğretmenlerin dil beceri alanlarının eşit oranda önemsenmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ifade etmelerine rağmen uygulamada özellikle konuşma ve dinleme alanlarının diğer beceri alanlarına kıyasla geri planda kaldığını, az da olsa sınıf içi etkinliklerle süreç içerisinde gözlem yaparak öğrencilerin yeterliliğine yönelik bir karara varıldığı sonucuna ulaşmıştırtır. Dolayısıyla konuşma ve dinleme becerisinin yabancı dil öğretimine ilişkin sınavlarda da de ihmal edildiği söylenebilir.

Katılımcıların %83,3'ü yazılı sınavlarda belirli bilgi basamaklarına ilişkin soru sorduklarını ifade etmiştir. Bu duruma öğrenci seviyesinin, sınıf mevcudunun, sınav süresinin ve bu konuya dair bilgi eksikliklerinin olmasının neden olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçları alan yazındaki (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2005; Ömeroğlu, 2024; Soyuçok ve Batur, 2021; Türkyılmaz, 2007) ve farklı alanlardaki (İpek ve Özdemir, 2019; Uymaz ve Çalışkan, 2018) bazı araştırmalarla uyumlu bulunmuştur. Belirtilen bu çalışmalarda da yazılı sorularının büyük bir kısmının alt düzey bilişsel becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamağında hazırlanıldığı görülmüştür.

Katılımcıların tamamının birinci sınavları karma soru çeşidinden oluşan sınavlar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Fakat bazı katılımcılar tarafından merkezi sınav sisteminden dolayı ikinci sınavları çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Karma sınavlarda farklı türde soru çeşitleri kullanılmasının tüm bilgi düzeylerine yönelik soru sormayı kolaylaştırdığı ve bu açıdan en çok tercih edilen sınav olduğu söylenebilir (Göçer, 2005; Özen, 2020). Göçer (2005) çalışmasında öğretmenlerin daha çok yazılı yoklama türünü kullandığını ve bazı öğretmenlerin iki klasik sınavdan sonra üçüncü sınavları çoktan seçmeli test şeklinde uyguladığı bulgusuna ulaşmıştır. Karma sınavlar yazılı sınav özelliklerini taşımakla beraber birçok soru çeşidini içinde barındırdığı için bu şekilde adlandırılmaktadır. Çalışma sonucumuz, bu açıdan Göçer'in (2005) yazılı yoklama sonucuyla uyumlu görülmüştür. Özen (2020) öğretmenler tarafından hazırlanan sınav türlerinin sınıflara göre dağılımında en çok karma sınav yaptıkları bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bulguların aksine Aydın ve Uçgun (2020) ve Ünlü vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda Türkçe dersine ait sınavlarda daha çok test türü sınavların yapıldığı saptanmıştır. Bekaroğlu (2007) çalışmasında öğretmenlerin ölçme aracı olarak sıklıkla klasik yazılı sınavları tercih ettiğini belirlemiştir. Bu

sonuç da yukarıda ifade edilen çoktan seçmeli test türünü kullanır sonucuyla çelişmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılması genelde eğitim sisteminde özelde ise özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birlik olunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların metin seçiminde öğrenci düzeyine uygun, kazanımlarla paralel, kelime hazinesini zenginleştiren, ilgisini çeken, duygu dünyasına hitap eden, dil bilgisi kazanımlarını öğreten ve merkezi sınavları destekleyen metinlere sınavlarda yer verdikleri belirlenmiştir. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanılmıştır (Tağa vd., 2015; Zorbaz, 2005). Tağa vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin metin seçiminde dersin amaç ve kazanımlarından ziyade daha çok merkezî sınavları ölçüt alan bir anlayışa uygun hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zorbaz (2005), yazılı sınavlarda sınıf düzeyine uygun, öğrencinin ilgisini çeken metinler kullanıldığını belirlemiştir. Bu belirtilen araştırmalarda elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Gürsoy vd. (2022) tarafından sözcük öğretimine yönelik pekiştirme etkinliklerinin ders kitaplarında yeterince yer verilmemesi ve öğrenilen kelimelerle daha sonraki metinlerde karşılaşılmamasının yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından kalıcı olarak öğrenilememesine neden olduğu belirtilmiştir. Bu bakımdan yazılı sınavlarda metinlerin seçiminde kelime hazinesine dikkat edilmesi ders sürecinde öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Katılımcıların yazılı sınavlarda planlamaya %23,3 oranında, başlık ve içerik uyumuna %53,3 oranında, ana fikir ve örneklemeye %63,3 oranında, dili etkili kullanmaya %23,3 oranında, bütünlüğe %20 oranında, yazım ve noktalamaya %80 oranında dikkat ettikleri görülmektedir. Yazım ve noktalamaya diğer seçeneklerden daha fazla dikkat edilmesi katılımcıların büyük çoğunluğunun biçimsel özelliklere bilerek veya farkında olmadan önem verdiğini göstermektedir. Çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar yazılı anlatım becerisine yönelik ölçme ve değerlendirmeyi konu edinen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Göçer, 2005; Türkyılmaz, 2007; Zorbaz, 2005). Göçer (2005) öğretmenlerin yazılı anlatım becerisini değerlendirirken plan, anlatımda duruluk, konuyu orijinal örneklerle açıklama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve yazım noktalama unsurlarına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Türkyılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yazılı sınavlarda öğrencilerin yazım ve noktalamayla ilgili kuralları kullanma becerilerini ölçtüğünü tespit etmiştir. Zorbaz (2005) öğretmenlerin

yazılı anlatım unsurlarını değerlendirmede yazılı anlatım planına, yazının anlam bütünlüğü içinde olmasına, anlatımda duruluğa, cümle ve paragraflar arası geçişlerin bağlantılı olmasına, yazım ve noktalamaya, sayfa düzenine dikkat ettiklerini tespit etmiştir.

Katılımcıların %60'ının soruları güçlük açısından öğrencilerin seviyesine uygun hazırladığı tespit edilmiştir. Soru güçlüğü konusunda alan yazında benzer sonuçlu çalışmalara rastlanılmıştır (Göçer, 2016b; Türkben, 2022; Zorbaz, 2005). Göçer (2016b) çalışmasında öğretmenlerin soruları hazırlarken öğrenci seviyesini ve hedeflenen kazanımları göz önünde bulundurduklarını belirlemiştir. Türkben (2022) araştırmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını hazırlarken sınıf seviyesini ve kazanım düzeylerini dikkate aldıklarını belirlemiştir. Zorbaz (2005) öğretmenler tarafından soru güçlükleri belirlenirken genellikle öğrencilerin büyük çoğunluğunun cevaplayabileceği, zorluk derecelerinin tamamından ve sınıfın başarı seviyesini ölçüt alarak sorular hazırlanıldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç faklı alanlardaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kimya alanında Demircioğlu ve Demircioğlu (2009) öğretmenlerinin sınavda soracakları soruları hazırlarken, öğrenci seviyesine, konunun kapsamına ve hedef davranışlara dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kömürcü vd. (2023) tarafından farklı birçok branş öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde öğrenci çeşitliği, akademik seviye farklılığı ve farklı öğrenme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarından sınav sorularını hazırlarken öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda ulaştığımız ve farklı alanlardaki ölçme değerlendirme sonuçlarından hareketle öğretmenlerin soruları hazırlarken en fazla öğrenci seviyesini dikkate aldıkları görülmektedir. Araştırmada bazı katılımcılar, başarısız gösterilmemek adına kolay sorular sorduklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, eğitim sistemi için önemli bir geri bildirim niteliğinde değerlendirilebilir. Öğretmenler okullarda öğrencilerin kalmamasına yönelik tedbirler alınmasına mecbur bırakılmakla beraber düşük puan almalarının nedeni olarak da gerek sistem gerekse veli tarafından öğretmenin başarısızlığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu durum birçok öğretmeni seviyesi basit sorular hazırlamaya mecbur bırakabilmektedir.

Katılımcıların %83,3'ü yazılı sınavları değerlendirirken soruların tamamını okuduğunu ifade etmiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından olumlu bir yaklaşım sergilenmediği söylenebilir. Katılımcıların %10'u soru soru okuduğunu belirtmiştir.

Ölçme değerlendirme açısından ideal olan değerlendirme biçiminin bu olduğu söylenebilir. Bu şekilde yapılan değerlendirme, öğrencilerin bir soruya verdiği tüm cevapları görme imkânı sağladığından sınıfın genel durumu daha net resmedilebilir. Katılımcıların %6,6'sının ise sınavları gruplayarak okuma şeklinde puanladıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların gruplayarak okuma biçimini uyguladıkları fakat yukarıda da belirtildiği üzere ölçme ve değerlendirme açısından ideal olanın her öğrencinin bir soruya verdiği cevapların tümü okunduktan sonra diğer soruya geçilmesinin geçerlik ve güvenirlik açısından en ideal yöntem olduğu söylenebilir. Bu konuda Göçer (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin önemli kısmının genel izlenime göre değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Mevcut alan yazında Göçer'in (2005) çalışması dışında benzer sonuçlar rapor edilen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Soruların puan değerlerinin belirlenmesinde konuların önemi, kazanımların güçlük dereceleri, soru sayısı ve merkezi sınavların ölçüt alındığı tespit edilmiştir. Zorbaz (2005) çalışmasında soruları zorluk derecelerine göre puanladıklarını, kolay sorulara az, zor sorulara daha çok puan verdiklerini; önemli gördükleri sorulara yüksek puan verme yoluna gittiklerini; her soruyu eşit bir şekilde puanlamayı tercih etmediklerini belirlemiştir. Buradan yola çıkarak çalışmamızla büyük ölçüde örtüşen bu sonuç dışında alan yazında bu konuya dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Katılımcıların %83,3'ünün yazılı sınav sorusu yazma yeterliğine yönelik herhangi bir seminer veya kurs almadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların %16,7'si bu konuda eğitim aldıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %60'ı bu konuda verilecek eğiteme ihtiyaç duyduğunu, %40'ı ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenlik yaşam boyu devam bir meslektir. Dolayısıyla her ne kadar lisans eğitimi sırasında veya mesleki süreçte bu yeterliğe ulaşılmış olsa da zaman içinde ölçme değerlendirme alanında gerçekleştirilen yenilikleri öğrenebilme ve daha iyi uygulayabilme adına nitelikli bir şekilde verilen hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alan yazında çalışma sonuçlarıyla benzer araştırmalar mevcuttur (Göçer, 2016b; Yıldırım Suna vd., 2023; Yurtseven Yılmaz, 2018). Göçer (2016b) lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav soru yazabilme yeterliğine yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğretmenlerin lisans eğitimi dışında bu konuda kurs, seminer vb. herhangi bir eğitime katılmadığını belirlemiştir. Yıldırım Suna vd. (2023) ise çalışmalarında öğretmenlerin %83 oranında Türkçe dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme sürecine ve çoktan seçmeli soru yazmaya

yönelik eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılardan eğitim alanların ise eğitimin kapsamına dair herhangi bir şey söylemedikleri tespit edilmiştir. Yurtseven Yılmaz (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin Bakanlık tarafından gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin gerek nitelik gerekse de nicelik yönünden yeterli görmediklerini; hizmet içi eğitimlerin özenmeden yapıldığını, göstermelik olduğunu, ihtiyaçlara yanıt vermediğini belirtmiştir.

Farklı çalışmalarda da hizmet içi eğitiminin gerekliliğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Avşar, 2006; Bulut, 2011; Öre ve Yalın-Uçar 2023). Elde edilen bu sonuçlar, hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili bulguları destekleyici özelliktedir. Avşar (2006) çalışmasında hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlaması sürecinde öğretmenlerin düşüncelerine önem verilmesini, programlardan başarı elde edilebilmesi için içeriğin ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bulut (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3/4'ünden fazlasının hizmet içi eğitimlerin akademisyenler tarafından verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtikleri sonucuna ulaşmıştır. Öre ve Yalın-Uçar (2023) çalışmalarında hizmet içi faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine, güncel bilgilere ulaşmasına, okulun kurumsal olarak gelişmesine ve özellikle mesleki deformasyonun önlenmesine nispeten katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Uygulayıcılara yönelik yazılı sınav sorusu yazma yeterliklerine katkı sağlayabilecek öneriler belirtilmiştir. Araştırmacılara yönelik önerilerde ele alınan konunun farklı yönlerine vurgu yapılmıştır.

Öğretmenlere meslek öncesinde soru yazma teknikleri konusunda gerekli alt yapının oluşturulması açısından ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri derslerinde ölçme ve değerlendirmenin genel kuralları öğretildikten sonra her branşın kendine özgü öğretim pragramları baz alınarak soru yazma yeterliğine ilişkin uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık verilebilir. Öğretmenler mesleki süreç içinde soru yazma yeterliğiyle iligili deneyim kazanmış olmalarına rağmen ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikleri öğrenebilmeleri açısından Bakanlık tarafından belirli periyodlarda hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin

bilişsel düzeyin tüm basamakalarına hitap edebilecek soru yazma düzeyine ulaşabilmesi açısından bu basamaklara ilişkin kapsamlı ve uygulamalı eğitimler düzenlenebilir. Zümre öğretmenlerinin il veya ilçe genelinde ortak soru yazma çalışmaları gerçekleştirmesine imkân sağlayarak öğretmenler arası bilgi ve deneyimlerin aktarılması sağlanabilir. Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sorularının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin özellikle bu konuda uygulamalı ve katılımı da teşvik etmesi açısından ödüllü hizmet içi faaliyetlere yer verilebilir.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ele alınan konu nicel ve karma yöntemler uygulanarak da çalışılabilir. Çalışma Kayseri'de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılarak geniş bir örneklemden elde edilen veriler alan yazına kazandırılabilir. Çalışma öğretmen görüşleriyle sınırı tutulmuştur. Görüşlerine başvurlan öğretmenlerin hazırlamış olduğu yazılı sınav soruları incelenerek çalışmanın geçerliği ve güvenirliği daha net ortaya koyulabilir. Soruların muhattabı olan öğrencilerin de görüşlerine başvurularak sınav sorularının niteliği hakkında olumlu veya olumsuz düşünceler işe koşularak benzer bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 41-56.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 236-249.

Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 204590) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi* (Tez No. 561793) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 343-356. https://doi.org/10.16916/aded.678478

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, Ş. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Kastamonu ili örneği) (Tez No. 214471) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli, Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 873-898. https://doi.org/10.14689/ issn.2148 2624.1.7c.2s.17m

Bulut, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti Kars ili örneği*. (Tez No. 302972) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101

Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(27), 2782-2793.

Çeçen, M. A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı ve Türkçe sorularına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 201-211.

Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *52*, 337-358. https://doi.org/10.53444/deubefd.904931

Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(2), 479-497. https://doi.org/10.21547/jss.256771

Demircioğlu, G. ve Demircioğlu, H. (2009). Kimya öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların hedef davranışlar açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Matematik ve Fen Eğitimi Dergisi (EFMED), 3*(1), 80-98.

Erdoğan, S. ve Elma, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(75), 4466-4480. http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71190

Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 600439). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 965-982.

Geçer, K. (2004). *Temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma*. (Tez No.145009) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 11-27.

Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Tez No.162974) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 71-97.

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 22-37.

Göçer, A. (2016b). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu yazabilme yeterlikleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 41-57. https://doi.org/10.9775/kausbed.2016.003

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 205-218.

Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Güneş, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 58- 69. https://doi.org/10.21764/efd.93792

Güneyli, A. ve Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Journal of Academic Studies, 17*(67), 53-76.

Gürsoy, H. C., Moralı, G. ve Göçer, A. (2022). Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(36), 1398-1425. https://doi.org/10.35675/befdergi. 1161718

İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *Elementary Education Online, 17*(4) 1912-1927. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900

İpek, A. S. ve Özdemir, E. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research, 13*(27), 244-262. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.11

Khan, W. B., & Inamullah, H., M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science, 7*(9), 149-157. https://doi.org/10.5539/ass.v7n9p149

Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E. ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 47*(210), 259-280. https://doi.org/10.15390/EB.2022.10896.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97.

Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan kompozisyon sorularında konu ve metin türü. *Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(34), 352-371. https://doi.org/10.16992/ASOS.6565

Keray Dinçel, B. ve Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Kılıç, R. (2014). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No.372293) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kömürcü, Ü., Kömürcü, G., Sülün, A. ve Arın, A. (2023). Öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunlar. *Academic Socıal Resources Journal,8*(51), 3145-3159. https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71143

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 209-234.

Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Milli Eğitim, 153-154*, 125-137. Haziran 2023 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/kucuk.htm adresinden alınmıştır.

Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 95-115.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. MEB.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.

Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A.Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.

Nalbantoğlu-Eytimiş, A. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerinin etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması* (Tez No.

208564) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*.15 Haziran 2023 tarihinde http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/59/ 33918026.pdf adresinden alınmıştır.

Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 14*, 975-992. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1398820

Öre, F. ve Yalın Uçar, M. (2023). Temel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, *3*(2), 54-68.

Özbaşı, D. (2009*). Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi* (Tez No. 426256) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 633491). [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Soyuçok, M. ve Batur, Z. (2021). Türkçe dersi yazılı sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 98-111.

Tağa, T., Öztürk, H. ve Ünlü S. (2015). Türkçe dersine yönelik sınavlar ile ders kitaplarının metin türleri bakımından örtüşme düzeyleri. *Millî Eğitim, 45*(207), 189-202.

Taşdemir, M. S. (2024). *Perspectıves about teachıng professıon ın an elt context: a journey from pre-servıce to ın-servıce*. (Tez No. 854429) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Unıversity]. Ulusal Tez Merkezi.

Tokur Üner, B. ve Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi, 89,* 25-30.

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Science, 4*(1), 53-61. https://doi.org/10.31805/acjes. 746234

Tuğluk, M. ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(30), 809-841. https://doi.org /10.14520/adyusbd.48023

Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 13*(25), 45-72.

Türkyılmaz, M. (2007). *Orta öğretim birinci sınıf dil ve anlatım dersi yazılı sınav soruları üzerine bir alan araştırması* (Tez No. 207041) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

UNESCO (2009). *World conference on education sustainable development*. Bonn, Germany.10 Haziran 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185056 adresinden alınmıştır.

Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 331-346. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2637

Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 207041) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies, 28*, 513-523. https://doi.org/ 10.9761/JASSS2530

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldırım Suna, Z., Güzel, A. ve Benzer, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin çoktan seçmeli soru hazırlamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies, 7*(3), 1-14.

Yurtseven Yılmaz, H. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı* (Tez No. 525667) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yüceer, D. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya dair deneyim ve görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(1), 69-86. https://doi.org/10.16916/aded.1348733

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 161119) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

Ek 1: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

BAŞVURU NO: 307

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi"
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi
Proje Araştırmacıları	Ayşegül AYDEMİR (Sorumlu Araştırmacı) Gürkan MORALI (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitisü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Kayseri E-posta adres: [redacted]

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran ***Ayşegül AYDEMİR' in, "Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi"*** adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☑
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

29/08/2023

	ADI SOYADI	İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. [redacted]	[redacted]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Prof. [redacted]	
Üye	Doç [redacted]	
Üye	Doç [redacted]	
Üye	Doç [redacted]	
Üye	Doç [redacted]	
Üye	Do [redacted]	

Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Évrak Tarih ve Sayısı: 06.11.2023-540335

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14065294-044-540335 06.11.2023
Konu : Araştırma İzni (Ayşegül AYDEMİR)

KAYSERİ VALİLİĞİNE
(Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
Gültepe Mh Talas Yolu Üzeri No :1/B Melikgazi / KAYSERİ

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşegül AYDEMİR "Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede yer alan okullarda ekte örneği gönderilen anket çalışmasını yapmak için izin istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrencimizin söz konusu çalışmayı yapmasına izin verilmesi hususunda gereğini müsaadelerinize arz ederim.

Prof.Dr. Hakan AYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Dokümanlar

KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müd. Evrak Bürosu
Sayısı:
Tarihi 14 Kasım 2023
Gideceği Bölüm Yükseköğretim

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFCFBE262 Pin Kodu :11132 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/erciyes-universitesi-ebys

Adres:Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ
Telefon:+90 352 437 49 47 Faks:+90 352 437 20 23
e-Posta:ogrenci@erciyes.edu.tr Web:http://ogrisl.erciyes.edu.tr
Kep Adresi:erciyesuni@hs01 kep.tr

Bilgi için: Bekir Yılmaz
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0352 207 66 66-10500

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-89908516 17/11/2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Ayşegül AYDEMİR)
(T.C. 36229515766)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/11/2023 tarihli ve 540335 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşegül AYDEMİR'in "Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, ilgi (a) Genelge doğrultusunda, söz konusu araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İlimiz Melikgazi ve Kocasinan İlçelerindeki Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımlarıyla, kurum faaliyetlerinin aksatılmadan, Öğretmenlerden kayıt için izin alınması kaydıyla, ders saatleri dışında yapılması, ayrıca söz konusu araştırmanın denetiminin ilgi(a) genelge gereği okul müdürlükleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olmak üzere ve yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama aracının uygulama sırasında çoğaltılarak kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (69 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Mühürlü Ölçek Örnekleri (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İsmail ERCİYAS
Telefon No : 0 (352) 330 11 25
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: yuksekogretimyurtdisi38@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr Faks:3523209503
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakyonetim.meb.gov.tr adresinden 5086-31c9-3ae2-9087-98c9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.11.2023-540335

Görüşme Kayıt Formu

Görüşme Tarihi	
Görüşme Ortamı	
Görüşme Süresi	
Bilgilendirme	Merhaba, ben Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorusu Hazırlama Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" adlı bilimsel bir araştırma yapmaktayım. Bu konu hakkında sizin görüşlerinizi almak istemekteyim. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. İstediğiniz görüşü ifade edebilirsiniz. İsminiz araştırma boyunca gizli tutulacaktır, görüşleriniz hem yüksek lisans tezinde hem de tezden üretilecek bilimsel yayınlarda takma isimlerle yansıtılacaktır. Size sunduğum bilgilendirilmiş onam formunda daha detaylı bilgiler mevcuttur. Bu formun bir örneği sizde, diğer örneği ise bende kalacaktır. Ayrıca kişisel özelliklerinizin paylaşılmayacağını, verilerin araştırma amaçları dışında kullanılmayacağını ve çalışma sonuçlarının paylaşılması ve yayınlanması aşamasında sizin mahremiyetinizin korunacağını, yapılacak çalışmalarda "6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununun 6., 7., 8., 9. ve 12." Maddelerine uyacağımı taahhüt "İmzalı Gizlilik Taahhüt Formu"nu sizle paylaşmaktayım. Eğer izin verirseniz görüşmemizi kaydetmek isterim. İzin vermezseniz görüşlerinizi yazılı olarak kaydedeceğim.
Kayıt Onayı	Onay Verdi ( ) Onay vermedi ( )

Görüşme Soruları

1. Yazılı sınav sorusu yazma konusundaki yeterliğiniz hakkında neler düşünmektesiniz? (İpucu: Lisans eğitiminde gerekli alt yapının oluşturulup oluşturulmadığı, eğitim süresinde bu konunun önemli olup olmadığı, soru yazma alanı ve soru türlerinin özellikleri vb. konularında neler söyleyebilirsiniz?)

2. Soruları hazırlarken öğrencilere hangi açılardan katkı sağlamasını hedefliyorsunuz? (İpuçları: Sorular, öğrenciyi öğrenmeye güdülemeli midir? Öğrencinin yeni davranışlar kazanmasına olanak hazırlamalı mıdır? Öğrenciyi araştırma, inceleme ve gözlem yapmaya da yöneltebilmeli midir? Öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlamalı mıdır?

3. Yazılı sınavlarda sorduğunuz sorularla öğrenciden beklenen hangi davranışları ölçmeyi planlıyorsunuz? (İpuçları: Konuları kavrayıp kavramadığını mı? Konuların neresinde eksik kaldığını mı? Sınıf içi etkinliklerin hedeflenen davranışlara dönüşüp dönüşmediğini mi? Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini değerlendirmeyi mi? Kullandığınız yöntem ve tekniklerin geçerliğine yönelik dönüt sağlamayı mı?

4. Yazılı sınavlarda sorduğunuz soruların geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? (İpuçları: İşlenen konulardan sorular soruyor musunuz? Kapsam geçerliğini dikkate alıyor musunuz? Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyor musunuz? Belirtke tablosu oluşturuyor musunuz?)

5. Hazırlamış olduğunuz sınavlarda programda belirtilen dil beceri alanlarına yönelik soru dağılımında nelere dikkat ediyorsunuz? (İpuçları: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma

becerilerinin tamamına yönelik sorular soruyor musunuz? Konuşma becerisine yönelik nasıl soru soruyorsunuz? Dinleme becerisine yönelik nasıl sorular soruyorsunuz?)

6. Hazırlamış olduğunuz sorular bilgi düzeylerini yeterli düzeyde yoklayabiliyor mu? (Hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma basamaklarına yönelik sorular soruyor musunuz?)

7. Sınavlarda daha çok ne tür soru çeşitleri kullanıyorsunuz? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? (İpucu: Açık uçlu mu? Çoktan seçmeli mi? Boşluk doldurma mı? Eşleştirmeli madde mi? Şu soru türü şu dil becerisini daha iyi ölçüyor dediğiniz soru çeşidi var mıdır? Açık uçlu sorular sentez becerisine yönelik daha iyi mi?)

8. Yazılı sınavlarda metinleri seçerken ne gibi özelliklere dikkat ediyorsunuz? (İpucu: Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu, metin türü, metnin konusunu, metnin uzunluğunu, öğrenci ilgisini dikkate alıyor musunuz?)

9. Yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla sorduğunuz sorularda nelere dikkat ediyorsunuz? (İpucu: Plan, başlık, ana fikir, olaylara bakış açısı, anlatımda duruluk ve doğallık, konuyu anlama, orijinal örneklerle destekleme, yazım ve noktalama gibi özeliklerini ölçüt alıyor musunuz?)

10. Yazılı sınavlarda sorulacak soruların güçlük derecelerini nasıl belirliyorsunuz? (İpucu: Konuların zorluluk derecesine göre mi? Soruları kolay, orta, güç, çok güç şeklinde mi sınıflandırarak?)

11. Sınavları değerlendirirken nasıl bir yol izliyorsunuz? (İpucu: Öğrenci isimlerinin yazılı olduğu kısmın kapatıyor musunuz? Soru soru değerlendirerek mi puanlıyorsunuz?)

12. Soruların puan değerlerini nasıl belirliyorsunuz? (İpucu: Dil bilgisi sorularına %30'dan fazla ve kompozisyon sorularına %40'dan aşağı puan verilmemesine dikkat ediyor musunuz? Anlama, kavrama ve yorumlama sorularına %30'luk bir oranda yer veriyor musunuz?)

13. Kendinizi yazılı sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme konusunda geliştirici hizmet içi veya özel eğitimlere katıldınız mı? Eğer katılmadıysanız bu konuda ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklar mısınız?

Ek 4: Tema ve Kodlamalar

Soru 1: Yazılı sınav sorusu yazma konusundaki yeterliğiniz hakkında neler düşünmektesiniz? (İpucu: Lisans eğitiminde gerekli alt yapının oluşturulup oluşturulmadığı, eğitim süresinde bu konunun önemli olup olmadığı, soru yazma alanı ve soru türlerinin özellikleri vb. konularında neler söyleyebilirsiniz?)			
Tema	**Kod**	**Katılımcı**	**Alıntı**
Soru Yazma Yeterlik Algısı	Deneyim kazanma	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K12, K14, K15, K16, K19, K21, K22, K23, K25, K26, K27,K28	**K7:** Yazılı sınav sorusu yazma becerisinin lisans eğitiminde yeterli derece kazandırılmadığını düşünmekteyim. Bu beceriyi meslekte geçirdiğimiz yıllarla orantılı olarak edinmekteyiz. **K5:** Yeterli olduğumu düşünüyorum ama bu yeterliliği lisans eğitimi sırasında değil, öğretmenliğe başlayıp belli bir süre sonra tecrübe edinerek kazandım. **K12:** Sınav sorusu yazma konusunda mesleki deneyimin önemli olduğunu söyleyebilirim. Mesleğimde bir süre deneyim kazandığım için yeterli olduğumu düşünüyorum. **K25:** Yazılı sorusu yazmada kendimi yeterli görüyorum ama bunu herhangi bir eğitim sayesinde kazanmadım. Uzun senelerin getirisi, mesleki tecrübeme dayandırıyorum **K29:** Sınav sorusu hazırlamada kendimi yeterli görüyorum. Tabii şimdi yeterli görüyorum. Bu soruyu 29 sene önce sormuş olsaydınız yetersizim hatta çok yetersizim derdim. Fakültede bu konuyla ilgili bilgi verilse de çok yeterli olmadı. Mesleki süreçte olgunlaştığımı söyleyebilirim.
	Lisans Eğitiminin kazanımları	K1, K2, K3, K11, K15, K17, K18, K22, K30	**K2:** Lisans eğitiminde bu konuda eğitim aldık ve uygulama imkânı bulduk bu yüzden soru hazırlarken nelere dikkat edilmeli öğrenmiş olduk. Ölçme ve değerlendirme dersi ile de soruların geçerliliği, hedef kitleye uygunluğu gibi konularda bilgi sahibiyim. **K11:** Yazılı sorusu hazırlamada herhangi bir problem yaşamıyorum. Lisans eğitiminde gerekli bilgileri edindim. **K18:** Soru yazmada kendimi yeterli buluyorum. Lisansta bu konuda tecrübe edindim.
	KPSS etkisi	K3	**K3:** Yeterli düzeyde bilgi sahibiyim, lisans eğitiminde ve KPSS sürecinde teorik de olsa bilgiler edindim.
	Bilgi Alışverişinde bulunma	K14, K28, K30	**K14:** Genel olarak sınav hazırlarken yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu yeterliliği öğretmenlik yaptığım sürece ve zümrelerimden edindiğim yazılı arşivlere dayandırıyorum **K28:** Mesleğin ilk yıllarında bu konuda çok zorlandım. O zamanlar internetten bulma vesaire de yoktu. Birkaç hocamızdan örnek yazılı kâğıdı isterdik, sorardık bu konulardan nasıl soru sorabiliriz diye. **K30:** Yazılı sorusu hazırlamada herhangi bir problem yaşamıyorum. Lisans eğitiminde gerekli bilgileri edindim. Tecrübeli hocalarımızın hazırlamış olduğu sınavları örnek olarak alıyorum. Kendi sorularımla harmanlayıp öğrenci seviyesine göre soru soruyorum.
	İnternet Kaynaklarından Yararlanma	K30	**K30:** Yazılı sorusu hazırlamada herhangi bir problem yaşamıyorum. Lisans eğitiminde gerekli bilgileri edindim. İnternetten de faydalanıyorum.
	Teorik bilgi eksikliği	K10	**K10:** Soru yazmada yeterli değilim, soru hazırlıyorum ama çok da nitelikli olduğunu düşünmüyorum. Bu konu bilgi eksikliğimin olduğunun farkındayım.
	Uzmanlık gerektirme	K8	**K8:** Yazılı sınav sorusu hazırlamada kendimi çok yeterli görmüyorum. Bu işin ayrı bir uzmanlık alanı gerektirdiğini düşünüyorum. Hem açık uçlu soru hazırlama hem de çoktan seçmeli soruları hazırlama ayrı bir edebi bilgi ve mantık muhakeme gerektirir.
	Deneyim eksikliği	K6, K15,	**K6:** Yazılı sınav sorusu hazırlamada kendimi orta seviyede buluyorum. Meslekte zamanla tecrübe edineceğime

		K19, K20	inanıyorum. **K15:** Soru yazma konusunda lisans eğitiminde az çok bilgi sahibi oldum. Tam anlamıyla yeterli geldiğimi söyleyemem ama tecrübeyle yeterlilik kazanılıyor. **K19:** Kendimi çok çok yeterli bulmuyorum lisansta eğitim aldık ama verimli olmadı. Çünkü uygulamaya dönük bir eylemimiz olmadı. Meslekte edindiğim tecrübeyle soru yazıyorum ama üst düzey seviyede değil. **K20:** Lisans eğitiminde böyle bir ders almadım. Bu çok büyük bir eksiklik bence başlı başına bir ders olarak uygulamalı bir şekilde verilmeli. Çok yeterli değilim ama zamanla daha iyi olacağımı düşünüyorum. Soru yazmada deneyim çok önemli bir faktör.
	Hazır soru tercih etme	K7, K13, K24	**K7:** Yazılı sınav sorusu yazma becerisinin lisans eğitiminde yeterli derece kazandırılmadığını düşünmekteyim. Bu beceriyi meslekte geçirdiğimiz yıllarla orantılı olarak edinmekteyiz. Bununla birlikte teknolojinin getirisi olarak da çok çeşitli soru türlerine hazır olarak ulaşabildiğimiz için soru yazmaya da ihtiyaç duymayabiliyorum. **K13:** Soru yazmada kendimi çok yeterli bulmuyorum. Bu yüzden sosyal ağlarda paylaşılan yazılı sorularını sınav yapacağım sınıf seviyesine ve konulara uygun hale getirerek sınav hazırlıyorum. **K24:** Klasik soru yazmada yeterliyim ama seçmeli sorular yazmada eğitim almam gerekiyor. Bu yüzden seçmeli soruları genellikle sosyal ağlar sayesinde hazırlıyorum. Lisans derslerinde soru yazdırıldığını hiç hatırlamıyorum. Üzerinde hiç durulmadı.
Soru 2: Soruları hazırlarken öğrencilere hangi açılardan katkı sağlamasını hedefliyorsunuz? (İpuçları: Sorular, öğrenciyi öğrenmeye güdülemeli midir? Öğrencinin yeni davranışlar kazanmasına olanak hazırlamalı mıdır? Öğrenciyi araştırma, inceleme ve gözlem yapmaya da yöneltebilmeli midir? Öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlamalı mıdır?			
Yazılı Sınav Sorularının Amaçları	Hedeflere ulaşma	K5, K7, K14, K15, K17, K19, K22, K24, K25, K30	**K7:** Soruları hazırlarken öncelikli amacım öğrencilerin kazanımları elde edip etmediğini ölçmeye çalışıyorum **K19:** Sınavlarda işlediğim konuların öğrenilip öğrenilmediğini tespit edecek sorular soruyorum. Sorularla öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmesini amaçlıyorum. **K30:** Öğrencilere kazanımları kazandırmaya yönelik katkı sağlamayı hedefliyorum. Öğrencilerin neleri bilip bilmediklerini fark ettirmeye yönelik sorular sunmaya çalışıyorum.
	Kendi kendine değerlendirme	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K19, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29	**K1:** Sorular öğrencinin öğrenme sürecini ve öğrenmelerini değerlendirmeye katkı sağlamalıdır. **K11:** Öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlayacak sorular hazırlıyorum. **K20**: Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini takip etmelerini değerlendirmelerini hedefliyorum. Öğrenci kendi öğrenme düzeyini değerlendirerek eksikleri varsa bunları tespit etmesini ve o konulara yönelik çalışmalar yapmasını hedefliyorum.
	Öğrenme eksiklerini belirleme	K2, K9, K10, K12, K17, K19 K20, K21, K22, K30	**K2:** Sorular öğrencileri araştırmaya, düşünmeye yönlendirmelidir. Öğrenci nerelerde eksikliği var bunu görebilmelidir. **K10:** Öğrendiklerini somutlaştırmaya, uygulamaya ve güdülemeye yönelik hazırlıyorum. Öğrenci sınavla kendini değerlendirebilmeli, eksikliklerini görebilmelidir. **K22:** Öğrenci konuyla ilgili yeterli kazanıma ulaşmış mı diye ölçmesini isterim. Öğrenci soruların cevabını bilmiyorsa da merak etmeli, ben bu soruyu çözebilmem için

			hangi bilgiye ihtiyacım var demeli, eksik noktaları, konuları görmesini hedefliyorum.
	Öğrenmeye güdüleme	K3, K12, K13, K21, K22, K23, K28	**K3:** Sorduğum soruların öğrencilerde merak duygusunu pekiştirmesine, öğrencilerin soru sorabilme ve eleştirel düşünebilmelerine katkı sağlamasını önceliyorum**.** **K13:** Öğrencinin öğrendiklerini değerlendirmesini, güdülemesini, sorduğum kompozisyon sorularıyla bir konu hakkında eleştirel görüş getirebilmesini vb. hedefliyorum. **K23:** Soruları hazırlarken bilginin öğrencide kalıcı olmasını ve kendisini değerlendirmesini hedefliyorum. Her bilginin öğrenciyi araştırma ve güdülemeye teşvik etmesini sağlaması gerektiğini düşünüyorum.
	Öğrenilenleri transfer etme	K16, K18, K26,	**K16:** Soruları hazırlarken öğrencilerin başka alanlarda öğrendiklerini kullanmalarını teşvik edici olması benim için önemli bir noktadır. **K18:** Soruları hazırlarken öğrencilerin kendi bilişsel becerilerini fark etmelerini ve bunları uygulayabilmelerini hedefliyorum. Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına aktarabilmeli, diğer alanlarda da kullanabilmeli ve kendini etkili, doğru bir şekilde ifade edebilmeleri en önemli hedefimdir. **K26:** Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslere de yansıtmalı, ilişkilendirmelidir. Çünkü Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. İyi okuyamayan, anlamlandıramayan, kendini ifade edemeyen bir öğrenci diğer derslerde de bu sıkıntıyı yaşayacaktır.
	Üst düzey becerileri geliştirme	K3, K5, K9, K10, K13, K14, K18	**K9:** Sorular öğrencileri araştırmaya, düşünmeye yönlendirmelidir. Öğrenci nerelerde eksikliği var bunu görebilmelidir. **K14:** Konular öğrenilmiş mi bunu önemsiyorum. Ayrıca sınavlarda öğrencinin kendini ifade edebileceği örneğin yaratıcı yazma sorusu soruyorum. Öğrenciden hayallerini, ideallerini yazmasını istiyorum. Bazen konu veriyorum bazen birlikte eğlenceli konular belirliyoruz. Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama becerilerini geliştirmek en önemli hedefim. Konuları sadece işlenmiş olsun diye anlatmıyorum. Konuları öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendiriyorum. Sorduğum metin soruları olsun, mantık muhakeme soruları olsun hep bir mesaj içerir. **K13:** Öğrencinin öğrendiklerini değerlendirmesini, kendini güdülemesini, sorduğum kompozisyon sorularıyla bir konu hakkında eleştirel görüş getirebilmesini vb. hedefliyorum.
	Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama	K23	**K23:** Soruları hazırlarken bilginin öğrencide kalıcı olmasını ve kendisini değerlendirmesini hedefliyorum. Her bilginin öğrenciyi araştırma ve güdülemeye teşvik etmesini sağlaması gerektiğini de düşünüyorum.

Soru 3: Yazılı sınavlarda sorduğunuz sorularla öğrenciden beklenen hangi davranışları ölçmeyi planlıyorsunuz? (İpuçları: Konuları kavrayıp kavramadığını mı? Konuların neresinde eksik kaldığını mı? Sınıf içi etkinliklerin hedeflenen davranışlara dönüşüp dönüşmediğini mi? Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini değerlendirmeyi mi? Kullandığınız yöntem ve tekniklerin geçerliğine yönelik dönüt sağlamayı mı?

Yazılı Sınav Sorularının Ölçtüğü Beceriler	Konuyu kavrama	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K1:** Konuları ne derece öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek isterim. **K5:** Konuları kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek için ölçmeler yapmaktayım. Ayrıca eksik kalan yerlerin telafisini yapmayı ve seviyelerini belirlemek için ölçmeler yapmaktayım. **K15:** Konuyu kavrayıp kavrayamadıklarını, eksik kalan yerlerin telafisini yapmayı ve seviyelerini belirlemek için ölçmeler yapmaktayım.
	Sınıf içi etkinliklerin etkisi	K3, K7, K20, K22	**K3:** Sorduğum sorularla öncelikle öğrencilerin ilgili konuyu kavrayıp kavrayamadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdiğim etkinliklerin hedeflenen davranışlara dönüşüp dönüşmediğini ölçmeyi planlıyorum. **K7:** Yazılı sınavlarda sorduğum sorularla öğrencilerin konuları kavrayıp kavramadığını ölçmeyi planlıyorum. Bunun yanında sınıf içi etkinliklerin hedeflerimize ulaşmada bize ne kadar yardımcı olup olmadığını da görmek bana göre son derece önemli. **K22:** Yazılı sınavlarda sorduğum sorularla sınıfta anlatılan konuların, yapılan etkinliklerin verimliliğini ölçüyorum. Öğrencinin sınıfa göre öğrenme düzeyini de belirlemiş oluyorum.
	Dönüt sağlama	K4, K29	**K4:** Öğrenci içinde bulunduğu sürece ne kadar katılabilmiş, neyi ve ne kadarını anlayabilmiş bunu elde edebilmek isterim. Bu açıdan sınav sonrası sınav analizi de yapıyorum ki hem eksikleri belirleyebileyim hem de kendimi de değerlendirmiş olabileyim. **K29:** Derste işlediğimiz konular öğrenci açısından ne kadar öğrenilmiş ve kendi açımdan ne kadar öğretebilmişim bu hususları ölçüyorum.
	Kazanımların öğrenilme düzeyi	K16, K20, K21, K22, K25, K26	**K16:** Programdaki kazanımların ne kadarını öğrendiğini ölçüyorum. **K21:** Hedeflenen kazanımlara, davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığını ölçmeye bakıyorum. **K26:** Kazanımların öğrenciler tarafından ne derece öğrenildiğini belirlemeye çalışırım.
Soru 4: Yazılı sınavlarda sorduğunuz soruların geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? (İpuçları: İşlenen konulardan sorular soruyor musunuz? Kapsam geçerliğini dikkate alıyor musunuz? Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyor musunuz? Belirtke tablosu oluşturuyor musunuz?) Yeni sınav düzenlemesinde senaryolarda konuların dağılımı, soruların sayısı hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?			
Güvenirlik İşlemleri	Açıklık	K4, K5, K12, K24, K25	**K5:** Kapsam geçerliliğini sağlamak için soruların öğretim programındaki kazanımlara uygun olmasına ve her kazanımdan soru sormaya dikkat ediyorum. Soru köklerini anlaşılır bir dille yazıyorum. **K12:** İşlenen konulardan soru soruyorum. Soruları kazanımlardan yazıyorum. Sınavda soruları anlaşılır ve açık yazmaya çalışırım. Soru köklerinde ipucu olabilecek ifadelerin yer almamasına dikkat ederim. Eşleşmeli maddelerde cevap kısmını fazla tutarım ki tahminen atıp tutturmamaları için. **K25:** Yazılı sınavlarını okulda zümrelerimizle birlikte fikir alışverişinde bulunarak hazırlarız**.** Yazılı sınavlarda soruların anlaşılır olmasına dikkat ederim. Soruların kapsam geçerliğine, soru sayısına da dikkat ederiz.

	Soru sayısı	K3, K7, K11, K16, K25, K27,	**K3:** Ağırlıklı olarak kapsam geçerliliğini sağlamaya çalışıyorum, belirtke tablosu hazırlamıyorum. Soru sayısını fazla tutmaya çalışıyorum. **K11:** Yazılı sınavlarda soru sayılarını fazla puan aralığını düşük tutmaya çalışırım ki öğrenci birkaç yanlış yaptığında çok puanı gitmesin. **K16:** Sınavdaki konulara göre kapsam geçerliliğini sağlamaya çalışırım. Soru sayısı vb. unsurlara dikkate alırım.
	Soru güçlüğü	K7, K8, K19, K27, K28,	**K7:** Soruları orta güçlükte sınıfın cevaplayabileceği şekilde hazırlıyorum. **K8:** İşlediğim konulardan soru soruyorum. Soruların çok zor olmamasına özen gösteriyorum. Çünkü eğitim sisteminde şöyle bir gerçekle karşı karşıyayız. Eğer bir öğrenci veya öğrenciler düşük not alıyorsa bu öğrenciden çok öğretmenin eksikliği gibi algılanıyor. Bu yüzden sınıf seviyesine göre sınav hazırlıyorum. Benim algıladığım geçerlik ve güvenirlik hiçbir öğrencinin dersten kalmamasıdır. **K19:** Soruları anlattığım konulara göre soruyorum. Yani kazanımlara göre soru hazırlıyorum. Kendim hazırlamasam da bu şekilde uygun olan sınav buluyorum. Soruların ne çok zor ne de çok kolay olmamasına dikkat ediyorum. **K27:** Yazılı sorularını işlediğimiz kazanımlardan soruyorum. Soru sayısını yeterli sayıda soruyorum. Böylece kapsam geçerliğini sağlamış oluyorum. Soruların seviyesini orta güçlükte soruyorum.
	Şans faktörü	K12	**K12:** İşlenen konulardan soru soruyorum. Soruları kazanımlardan yazıyorum. Sınavda soruları anlaşılır ve açık yazmaya çalışırım. Soru köklerinde ipucu olabilecek ifadelerin yer almamasına dikkat ederim. Eşleşmeli maddelerde cevap kısmını fazla tutarım ki tahminen atıp tutturmamaları için.
	Sınav yönergesi	K11, K28	**K11:** Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyorum. Yazılı sınavlarda soru sayılarını fazla puan aralığını düşük tutmaya çalışırım ki öğrenci birkaç yanlış yaptığında çok puanı gitmesin. Sınav yönergesi her sınavda yer veririm. Hangi soru kaç puan, nelere dikkat etmeleri gerekiyor öğrenci bilsin isterim. **K28:** Yazılı sınavlarda geldiğimiz konulardan soru hazırlıyorum. Sorular sınıfın yarısından fazlasının çözebileceği güçlükte oluyor. Yazılı sınavında soruların puan değerleri, yazım kuralları ve kompozisyon ile ilgili yönergede gerekli bilgilendirmeyi yapıyorum.
Geçerlik İşlemleri	Kapsam geçerliğini sağlama	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K28, K29, K30	**K1:** Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyorum. İşlemediğim bir konudan sormam. Zümrelerimle istişare ederek hazırlarım. **K21:** Kazımlara dikkat ediyorum. Anlatmadığım yerden asla soru sormuyorum**.** **K30:** Derslerde işlenen yerlerden soru soruyorum.

	Belirtke tablosu hazırlama	K3, K4, K7, K20,	**K3:** Ağırlıklı olarak kapsam geçerliliğini sağlamaya çalışıyorum, belirtke tablosu hazırlıyorum. Soru sayısını fazla tutmaya çalışıyorum. **K4:** Geçerliği sağlamak adına işlenen konulara göre soru hazırlıyorum. Tüm bunların yanın da belirtke tablosu da hazırlarım genelde. Soruları açık, anlaşılır bir dille yazarım. Soruların bilenle bilmeyeni ayırt etmesini isterim. **K7:** Kazanım odaklı sınav hazırlıyorum. Muhakkak belirtikte tablosu hazırlarım. İşimi kolaylaştırır. **K20:** Yazılı sınav öncesi belirtke tablosu hazırlıyorum. MEB bunu bizlerden talep ediyor. İşlenen konulardaki kazanımları değerlendirip sorularımı hazırlıyorum. Kazanım dışı soru sormuyorum. Kapsam geçerliliğine dikkat ediyorum. MEB'in örnek sorularından faydalanıyorum.
	Ayırt edicilik	K4, K26,	**K4:** Geçerliği sağlamak adına işlenen konulara göre soru hazırlıyorum. Sınav öncesi belirtke tablosu hazırlarım. Soruları açık, anlaşılır bir dille yazarım. Soruların bilenle bilmeyeni ayırt etmesini isterim. **K26:** Soruların kapsam geçerliğine dikkat ediyorum. Derste işlediğimiz konuları soruyorum. Soruların bilen öğrenciyle bilmeyeni ayırt edecek güçlükte hazırlıyorum.
	Zümre görüşü	K1, K15, K16, K25	**K1:** Soruların programdaki kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat ediyorum. İşlemediğim bir konudan sormam. Zümrelerimle istişare ederek hazırlarım. **K15:** Okuldaki zümrelerimle fikir alışverişinde bulunuruz. İşlediğimiz konuların tamamından soru sorarız. Bu şekilde hazırlarız. **K25:** Yazılı sınavlarını okulda zümrelerimizle birlikte fikir alışverişinde bulunarak hazırlarız**.** Soruların kapsam geçerliğine, anlaşılır olmasına, soru sayısına dikkat ederiz.
Soru 5: Hazırlamış olduğunuz sınavlarda programda belirtilen dil beceri alanlarına yönelik soru dağılımında nelere dikkat ediyorsunuz? (İpuçları: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tamamına yönelik sorular soruyor musunuz? Konuşma becerisine yönelik sorular soruyor musunuz? Dinleme becerisine yönelik sorular soruyor musunuz?)			
Dil becerileri Bazlı Soru Sorma Yaklaşımı	Tüm beceri alanlarından sorma	K3	**K3:** Tüm beceri alanlarına yönelik sınav yapıyorum. Okuma-anlama ve dilbilgisi için bir sınav yapıyorum. Konuşma ve dinlemeyi de ayrı ayrı sınavlar şeklinde yapıyorum.
	Belirli beceri alanlarından sorma	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K1:** Yazılı sınavlarda okuma, yazma ve dilbilgisi soruları hazırlıyorum. Dinlemeyi sadece derste metinden hareketle işliyorum. Konuşma için ayrı bir çalışma yapmıyorum. **K21:** Sınavlarda okuma, yazma ve dilbilgisi kazanımlarından soru soruyorum. Konuşmayı sınav olarak değil de derste uygulamalı olarak veriyordum. Dinlemeyi de metinleri akıllı tahtadan işliyordum. Bu sene bu beceri alanlarına yönelik sınav yapma zorunluluğu getirildi. **K25:** Dinleme ve konuşmayı derslerde işliyorum. Fakat bu son değişiklikle beraber artık dinleme ve konuşma sınavları da yapıyoruz.

	Zorunluluk gereği tüm beceri alanlarından sorma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K5:** Bu yıla kadar okuma-anlama, yazma ve dilbilgisinden sınav hazırlıyordum. Artık dinleme ve konuşma sınavları zorunlu oldu. **K13:** Okuma, yazma ve dilbilgisi kazanımlarından sınav hazırlıyorduk zümrelerimle. Geçtiğimiz dönem dinleme ve konuşma sınavı zorunlu tutuldu. **K17:** Bu yıla kadar okumadan, yazmadan ve dilbilgisinden sınav hazırlıyordum. Artık dinleme ve konuşma sınavları zorunlu oldu. **K23:** Bu sene başından itibaren üç sınav şartı getirildi. Önceleri konuşma ve dinleme için sınav yapmıyordum. Metinlerdeki etkinliklerle bu becerileri kazandırmaya çalışıyordum.
Soru 6: Hazırlamış olduğunuz sınavlarda bilgi düzeylerine uygun sorulara yer veriyor musunuz? Açıklar mısınız? (İpucu: Hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik sorular soruyor musunuz? Niçin?)			
Bilgi Basamaklarına yer verme	Tüm Bilgi Basamakları	K1, K4, K16, K18, K27,	**K1:** Bütün bilgi düzeylerine uygun sınav hazırladığım için tüm taksonomiye hitap edebiliyorum. **K16:** Yazılı sınavlarda tüm basamaklardan sorular hazırlıyorum. Yeni öğrendiğimiz konulardan hatırlama düzeyinde soru soruyorum. Anlama ve uygulama düzeylerine daha fazla yer veriyorum. Çözümleme sorularını genellikle dilbilgisi sorularında kullanıyorum. Yaratma basamağında ise yazılı anlatım kazanımlarında kullanıyorum. Değerlendirme düzeyine yönelik genlikle metin türlerini ayırt etme, karşılaştırma yapma vb. şekilde kullanıyorum. Sınavlarda bu şekilde tamamına yönelik çok nitelikli olmasa da sorular hazırlıyorum. **K18:** Bazı sorularda hatırlama bazı sorularda analiz, değerlendirme vb. konu ve kazanımlara göre uyarlıyorum. Özellikle değerlendirme, yaratma ve uygulama basamaklarını yazma ve konuşma becerilerinde daha rahat soruyorum. Çok nitelikli ya da zor olmasa da öğrenci seviyesini çok zorlamayacak şekilde bilgi düzeylerinden tamamına yönelik sorular hazırlıyorum.
	Belirli bilgi basamakları	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K 12, K 13, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30	**K2:** Bu basamakları tek tek ele aldığım söylenemez. Daha çok hatırlama, anlama, uygulama basamaklarına yönelik soru hazırlıyorum. Bu konu hakkında bilgim çok yeterli değil. Bana göre çözümleme düzeyinde hazırladığım bir soru kavrama düzeyinde olabiliyor. Fakat az önce söylediğim gibi bilgi eksikliğimden dolayı her düzeye uygun nitelikli soru hazırlayamam. **K10:** Öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri (uygulama) ve bilgilerini yorumlayacakları (kavrama, anlama) basamaklara daha çok önem veriyorum. Yaratma basamağını daha çok yazma çalışmalarında yaptırıyorum. Yaratıcı yazma, hikâyeyi tamamlama vb. çalışmalar yaptırıyorum. Değerlendirme çalışması olarak sınıfta grupla yaptığımız etkinliklerde öğrenciler birbirinin ürünlerini değerlendiriyor. Bu şekilde ayrıca yer vermiş oluyorum ama sınavlarda bunları yapabilmek çok zaman alıcı olur. Zaten bir sınav saati 40 dk. süreyi de göz önünde bulundurunca pek de mümkün değil. Yani sınav soruları daha çok hatırlama, anlama, uygulama ve yaratma düzeylerine yönelik oluyor. **K21:**Hazırladığım sorularda anlama, hatırlama ve uygulama basamaklarından soru soruyorum. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerini ise öğrencilerin özgün

			bir şeyler üretme noktasında daha çok yazarlık ve yazma becerileri dersinde veriyorum. Bu noktada bizlerin ve MEB'in eksik noktaları olduğunu düşünüyorum. Kazanımları göz gezdirdiğimde aslında sürekli kendini tekrar eden yaratma, çözümleme ve değerlendirme alanlarına yönelik amaçların az olduğu kaçınılmaz bir gerçek. Etkinlikler, metin seçimleri PISA vb. sınavlara öğrenci yetiştirecek düzeyde değil. Öncelikle bu unsurların geliştirilmesi lazım diye düşünüyorum. Bu konularda seminerler verilmesi gerekir. **K22:** Bu konuda üniversite ve yüksek lisansta dersler aldık. Fakat daha çok sınıf seviyesine göre bilgi, hatırlama ve en fazla uygulama basamaklarında soru soruyorum. Özellikle yabancı uyruklu (Suriye, Afgan, Irak vb.) öğrencilerin de varlığıyla beraber konuları yetiştirebilmeye ve öğrencileri geçirmeye yönelik sorular hazırlıyorum.
Soru 7: Sınavlarda daha çok ne tür soru çeşitleri kullanıyorsunuz? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? (İpucu: Açık uçlu mu? Çoktan seçmeli mi? Boşluk doldurma mı? Eşleştirmeli madde mi? Şu soru türü şu dil becerisini daha iyi ölçüyor dediğiniz soru çeşidi var mıdır? Açık uçlu sorular sentez becerisine yönelik daha iyi mi?)			
Soru Çeşitleri	Karma Soru	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K4:** Her basamaktaki bilgiyi ölçebilmek adına açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma yöntemlerinin hepsini kullanıyorum. **K8:** Açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular her zaman önceliğimdir. Açık uçlu sorular hem düşünce becerisini geliştiriyor hem de zihinsel olarak öğrenciyi aktif tutuyor. Bilgi düzeyinde ise genellikle eşleştirme ve boşluk doldurma sorularına yer veriyorum. **K15:** Konulara göre hem açık uçlu hem eşleştirme, boşluk doldurma az da olsa çoktan seçmeli sorular soruyorum. Kısacası her türlü soru çeşidinden faydalanıyorum. Çünkü hepsi farklı bilgi alanlarına yönelik ölçme değerlendirme yapmama olanak sağlıyor.
	Çoktan Seçmeli Soru	K6, K10, K18	**K6:** Özelikle LGS sınavına alışmaları için ikinci yazılıları çoktan seçmeli test olarak yapıyorum. Ancak şu an hepsi açık uçlu sorulardan oluşuyor. Açık uçlu sorular daha çok sentez ve değerlendirme becerisine daha çok hitap ediyor. **K10:** Öğrencilerin merkezi sınava aşinalık kazanabilmesi adına ikinci sınavları çoktan seçmeli soru şeklinde hazırlıyorum. Daha doğrusu bu seneye kadar tüm soru çeşitlerini sınavlarımda kullanıyordum. Özellikle sınavlar için çoktan seçmeli soru türlerine muhakkak yer veriyordum. Hatta ikinci sınavları çoktan seçmeli hazırlıyordum ki öğrenciler merkezi sınavlara aşinalık kazansın. Artık sadece açık uçlu sormamız isteniyor. Bunun çok yanlış bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Merkezi sınavlar çoktan seçmeli soru türünde olmaya devam ederken açık uçlu sınav yapılmasını doğru bulmuyorum. **K18:** Mümkün mertebe tüm soru çeşitlerini kullanıyorum. Özellikle sınav sistemimiz test olduğu için ikinci sınavları çoktan seçmeli olarak yapıyorum. Yeni uygulamayla beraber sadece açık uçlu sınav hazırlayabiliyoruz.
	Kısa cevaplı açık uçlu	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18,	**K7:** Yazılı sınavlarda tüm soru çeşitlerine yönelik soru soruyordum. Bu sene açık uçlu sınav sistemine geçildi. MEB kendi yapmış olduğu sınavlarda çoktan seçmeli soru çeşidi kullanırken okullardaki sınavlar için böyle bir uygulama getirmesi büyük çelişki olduğunu düşünüyorum. **K19:** Yazılı sınavlarda tüm soru çeşitlerinden

		K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	kullanıyordum. Bu sene başından itibaren sadece açık uçlu ve kısa cevaplı sorabiliyoruz. **K26:** Her türlü soru çeşidini konulara göre kullanıyordum. Bu sene değişen yönetmelikle sadece açık uçlu ve kısa cevaplı sınavlar yapıyoruz.
Soru 8: Yazılı sınavlarda metinleri seçerken ne gibi özelliklere dikkat ediyorsunuz? (İpucu: Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu, metin türü, metnin konusunu, metnin uzunluğunu, öğrenci ilgisini dikkate alıyor musunuz?			
Metin Seçimi	Düzeye uygunluk	K1, K2, K4, K5, K6, K9, K13, K15, K17, K18, K20, K21, K23, K27, K28, K29, K30	**K2:** Metin türü ve sınıf düzeyi önceliğim. Metnin uzun olmamasına da dikkat ediyorum, sınav anında heyecanlanıp çok vakit kaybedebiliyorlar. **K18:** Metinleri seçerken öğrencilerin sınıf düzeyine göre, metindeki kelimeleri bilip bilmeme seviyelerine göre seçiyorum. **K27:** Metin belirlerken metnin türüne işlemiş olduğumuz kazanımlardan örnek metinler seçiyorum. Metinlerin seçimini sınıf düzeyine göre belirliyorum. Somuttan soyuta ilkesine göre 7. ve 8. sınıflarda daha çok bilgilendirici metin tercih ediyorum. Özellikle bu sınıf düzeylerinde merkezi sınavları göz önünde bulundurarak daha çok bilgilendirici yorum ve çıkarım yapabilecekleri metin türleri tercih ediyorum.
	Kazanıma Uygunluk	K1, K11, K13, K16, K19, K23, K24, K26, K27, K29, K30	**K1:** Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu, kazanım olarak işlediğimiz metin türünü, metnin konusunu, metnin uzunluğunu, öğrenci ilgisini dikkate alıyorum. Derste işlediklerimize sınıf düzeyleriyle uyumlu benzer ama daha kısa soruyorum. **K11:** Yazılı sınavlarda kazanımlara göre metin türlerini belirliyorum. Örneğin konu, ana fikir ve yardımcı düşünceyi bulma; sebep sonuç, amaç sonuç ilişkilerini fark etme; öznel ve nesnel yargıların bulunmasına yönelik kazanımlarda bilgilendirici metin türünü gerektirir. Metnin kimin ağzından yazıldığını anlamaya; olay, yer ve şahıs kadrosunu belirlemeye yönelik kazanımlarda ise öyküleyici metin türleri kullanıyorum. Bu unsurlara dikkat ediyorum Merkezi sınavlarda bu şekilde sorularla çok karşılaşıyoruz. **K19:** Derslerde işlemiş olduğumuz hangi metin türü varsa kazanımlara uygun seçerim. Yakınlarda fabl türünü işlemişsem örneğin fabl metni kullanıyorum. Öğrencinin ilgisini çekme gibi özelliklere de dikkat ediyorum.
	Kelime Hazinesi	K3, K4, K6, K10, K17, K18,	**K4:** Metinler her şeyden önce öğrencinin seviyesine uygun olmalı. Bilinmeyen kelime sayısı çok az olmalı ve bu kelimelerin anlamını öğrenci bağlamdan çıkarabilmeli. Tabii metinler öğrencilerin ilgisini çekmelidir. Kelime hazinlerine birkaç yeni kelime katacak nitelikli metinler olmasına özen gösteriyorum. **K10:** Şiir seven bir öğreten olduğum için ilk sınavlarda metin ikinci sınavlarımda mutlaka şiir türü kullanmaya çalışırım. Öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştiren, kelime hazinelerini güçlendiren edebi değeri olan metinler tercihimdir. Aslında bu konuda çok büyük eksiklik olduğunu düşünüyorum. Birçok zümrem düz metin alıp kullanıyor. Keşke şiir kullanımı için de şart getirilse iyi olur. Şiir duygulara hitap eder. Biz sözlü edebiyat geleneğinden gelen bir kültüre sahibiz ama maalesef çok duygusuz çocuklar yetiştiriyoruz. Halbuki ana duygu, tema, kahraman vb. unsurlar şiirden de çıkarılabilir. Metinlerin öğrencilerin duygu dünyasına hitap etmesini isterim. Öğrencilerin hayal

			dünyasını zenginleştiren, kelime hazinelerini güçlendiren edebi değeri olan metinler tercihimdir. **K17:** Metinlerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici ve ilgi çekici olmasına dikkat ediyorum.
	İlgi	K1, K4, K5, K9, K13, K14, K15, K16, K17, K22, K25	**K14:** Metinleri seçerken her ne kadar amacımız öğretim yapmak olsa da öncelikle öğrencinin ilgisini çekecek metin olmasına dikkat ediyorum. En önemli faktör ilgi olduğunu düşünüyorum. K22: Ben her şeyden önce öğrencinin okumaktan zevk alacağı, ilgilerini çeken metinler tercih ediyorum. Çünkü ben metinleri kazanımları kazandırmada araç olarak kullanıyorum. K25: Sınıf düzeyine uygunluğuna, uzunluğuna ve ilgi çekici olmasına özen gösteriyorum.
	Değerler Eğitimi	K3, K12	**K3:** Metin seçerken millî ve insanî değerleri kazandıracak nitelikli metinler olmasına özen gösteriyorum. Ayrıca kelime hazinlerine yeni birkaç kelime katacak nitelikli metinler olmasına özen gösteriyorum. **K12:** Yazılı sınavlarda kullanacağım metinleri seçerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, öğretici, manevi değerleri (komşuluk, dostluk, saygı, sevgi, adalet, hoşgörü vb.) aktarabileceğim ve ilgisini çeken metinler seçerim.
	Dil Bilgisi	K5, K21	**K5:** Öncelikle metinlerin sınıf düzeyine uygun olmasına sonrasında öğrencilerde ilgi uyandıracak nitelikte olmasına özen gösteriyorum. Sınavlarda dil bilgisi kurallarını öğretecek metinler seçmeye dikkat ediyorum. Çünkü MEB dil bilgisi sorularını metinler aracılığıyla vermeye başladı. Bu açıdan metinlerle dil bilgisi öğretimini de önemsiyorum. Çünkü MEB dil bilgisi sorularını metinler aracılığıyla vermeye başladı. Bu açıdan metinlerle dil bilgisi öğretimini de önemsiyorum. **K11:** MEB dil bilgisi sorularını metinler aracılığıyla vermeye başladı. Bu açıdan metinlerle dil bilgisi öğretimini de önemsiyorum. **K21:**Soracağım sorularla dil bilgisini de yokluyorum. Örneğin fiilimsileri soracaksam metinde bol bol fiilimsi olmalıdır. Metinler sadece okumaya hizmet etmemelidir. Metinler aracılığıyla bağlamdan hareketle yeni kelimeler öğretmeye yardımcı dilbilgisi konularını da vereceğim zengin içerikli metinler olmasına dikkat ediyorum. Metinleri bütünsel olarak değerlendiriyorum. Sınıf düzeyine uygunluğuna dikkat ediyorum.
	Merkezi Sınava Uygunluk	K5, K8, K11, K9,	**K8:** Yazılı sınavlarda kullanacağımız metinleri daha çok merkezi sınava uygun olmasına dikkat ediyorum. Bu açıdan metinlerin bilgilendirici olmasına, öğrencinin okuduğunu anlamasına yardımcı olacak metinler seçiyorum**.** **K9:** Sınıf düzeyine göre ve öğrencinin ilgisini çekecek metinler seçiyorum. Sınav süresini de dikkate alacak olursak kısa ama okuduğunu anlayacak, yorum ve çıkarımlar yapmasına imkân veren metinler tercih ediyorum. Çünkü MEB sınavlarda bu şekilde metinler kullanıyor. **K11:** Yazılı sınavlarda kazanımlara göre metin türlerini belirliyorum. Örneğin konu, ana fikir ve yardımcı düşünceyi bulma; sebep sonuç, amaç sonuç ilişkilerini fark etme; öznel ve nesnel yargıların bulunmasına yönelik kazanımlarda bilgilendirici metin türünü gerektirir. Metnin kimin ağzından yazıldığını anlamaya; olay, yer ve şahıs kadrosunu belirlemeye yönelik kazanımlarda ise öyküleyici metin türleri kullanıyorum. Bu unsurlara dikkat ediyorum.

	Duygu Dünyasını Geliştirme	K7, K10	**K7:** Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine faydası olacak metinler yer vermeye çalışıyorum. **K10:** Metinlerin öğrencilerin duygu dünyasına hitap etmesini isterim. Öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştiren, kelime hazinelerini güçlendiren edebi değeri olan metinler tercihimdir.
Soru 9: Yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla sorduğunuz sorularda hangi unsurlara dikkat ediyorsunuz? (İpucu: Plan, başlık, ana fikir, olaylara bakış açısı, anlatımda duruluk ve doğallık, konuyu anlama, orijinal örneklerle destekleme, yazım ve noktalama gibi özeliklerini ölçüt alıyor musunuz?)			
Yazılı Anlatım Becerisi	Plan	K1, K2, K10, K12, K16, K17, K23	**K1:** Öğrencilerin planlayarak yazabilmesini önemsiyorum. Giriş gelişme ve sonuç bölümleri birbiriyle tutarlı olmalıdır**.** Konuya uygun başlık bulabilmiş mi? Ana fikri örneklerle destekleyebilmiş mi? Ayrıca gereksiz sözcük israfında bulunmamaları konusunda bol bol etkinlik yapıyorum ve sınavlarda da buna özen göstermelerini bekliyorum. **K8:** Yazım noktalama, sayfa düzeni ve yazı güzelliğine dikkat ediyorum. **K10:** Düşüncelerini belli bir plan dahilinde ifade edebilme becerisinin yanı sıra özgün örnekler kullanmalarını ve imla kurallarına uygunluğa dikkat ediyorum. **K23:** Sayfa düzenine yazı güzelliğine ve yazım noktalamaya önem veriyorum. Yazılı anlatım yeteneğinin çok zor gelişen bir beceri olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini toparlaması, bu düşüncelerini mantıklı bir şekilde planlayarak sıralaması gerekmektedir. Bu açıdan en çok cümle kurma daha sonra bu cümlelerden paragraf oluşturma vb. çalışmalar yaptırıyorum ve sınavlarda da buna dikkat ediyorum.
	Başlık ve İçerik Uyumu	K1, K3, K4, K6, K8, K11, K14, K15, K19, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K3:** Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilmelerine, başlık koyabilme ve ana fikri orijinal örneklerle verebilmelerine dikkat ediyorum. **K6:** Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak konuyu açıklayan özgün bir başlık bulmalarını istiyorum. Bu şekilde konudan kopmadan o başlık etrafında fikirlerini daha düzenli ifade edeceklerini düşünüyorum. Sınavlarda da buna özen gösteriyorum. **K14:** Yazılı anlatım becerisini geliştirme amacıyla sınavlarda sorduğum sorularda öğrencilerin konuya hakimiyetinin anlaşılması için içeriğe uygun başlık koymuş mu, yoksa konudan bağımsız bir başlık mı koymuş buna dikkat ediyorum. Derslerde de ifade ettiğim gibi başlık bir yazının temelidir. **K27:** Konuyu anlamasına, konuyu açıklayan başlık bulmasına, yazım noktalamaya puan veriyorum. **K28:** Yazılı çalışmalarında konuya vakıf olmalarına dikkat ediyorum. Öncesinde beyin fırtınası yaptırıyorum ya da öncesinde ödev verip o konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlıyorum. Daha sonra kurallarımızı hatırlatıyorum. Nelere dikkat edeceklerini nelerden puan alacaklarını belirtiyorum. Başlık ve konu uygunluğu, yazım noktalama, konuyu örneklerle ifade edebilme vb.
	Ana Fikir ve Örnekleme	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15,	**K6:** Ana fikri örneklerle anlatma, noktalama işaretlerine dikkat etme, başlık belirleme vb. ölçüt alıyorum ve kaç puansa belirtiyorum. **K9:** Yazım ve noktalamaya dikkat ediyorum. Kendini ifade

		K20, K21, K22, K24, K25, K28, K29	etme ve ana fikri kavrayıp örnekler vermelerine söz sanatları vb. özelliklere puan veriyorum. **K15:** Yazma becerilerini geliştirmede ana fikri orijinal örnekler sunma, yönergede belirtiğim (başlık, yazım noktalama, yardımcı düşüncelere yer verme, cümleler arası bağlantı kurabilme vb.) hususlara dikkat etmelerini belirtiyorum. **K24:** Öğrencilerin kelime hazineleri çok dar olduğu için kendilerini ifade edemiyorlar. Bağlantı (bağlaç ve edat) sözcüklerini çok fazla kullanmıyorlar. Neden sonuç ilişkilerini kuramıyorlar, metin bütünlüğü oluşturamıyorlar. Bu açıdan sınavlarda öğrencinin ana fikri bulmasına ve örneklerle açıklamasına dikkat ediyorum. **K29:** Dönem başından itibaren öncelikle ana fikri belirleme, sonra cümle kurma, düşünceyi geliştirme yolarından neyi işlediysek onunla ilgili ana fikre uygun örnekler sunmaya yönelik adım adım etkinlikler yapıyorum. Çünkü okumayan yazamayan bir kitle öğrenci ordusu var karşımızda. Bu yüzden öğrenciler ana fikri bulmada ve örneklemede çok zorlanıyor. Sınavlarda da en çok ana fikre ulaşmış mı, örnekleyebilmiş mi buna dikkat ediyorum.
	Dili Etkili Kullanma	K1, K16, K19, K20, K21, K22, K26	**K16:** Konunun içeriği, giriş geliştirme ve sonuç bölümlerine dikkat etme yani planlı yazabilme, yazım ve noktalama, ifade gücü vb. unsurlara dikkat ediyorum. **K21:** Yazılı anlatım becerisini geliştiremeye yönelik etkinliklerde anlatımda duruluk, konuyla ilgili örnekler verebilme, bütünlük sağlama yani cümleler arası, paragraflar arası ilişki kurabilme ve yazım noktalama vb. ölçütler kullanıyorum. **K22:** Yazılı anlatım becerisini değerlendirirken öğrencilerin üsluplarına, kelime seçimlerine, özlü sözler kullanmasına, duru bir anlatımla düşüncelerini ifade etmelerine vb. unsurları dikkat etmelerine özen gösteriyorum. Sınavlarda bunlara puan veriyorum **K26:** Sınavlarda yazılı anlatım becerisini değerlendirirken her şeyden önce anlatımda duruluk, gereksiz kelime kullanımı, konuya uygun kelime seçimi yani öğrencinin ifade gücüne dikkat ediyorum.
	Bütünlük	K12, K13, K15, K21, K22	**K12:** Biçimsel özelliklerden ziyade içerik özelliklerine odaklanıyorum. Öğrencinin konuyu ana fikri anlayıp bunu örneklendirmesini, düşüncelerini harmanlayıp bir bütün olarak planlayarak yazmasını istiyorum. **K13:** Öğrencinin konuya bakış açısı, örnek verme cümleler arası bağlantı kurabilme, ilişkilendirebilme ve bunları harmanlayıp bir bütün oluşturmasına dikkat ediyorum. Yazım ve noktalamaya puan veriyorum **K22:** Konuya hakimiyet, konuya uygun ana fikri destekleyen örnekler sunma, gereksiz kelime kullanmama ve bunları planlayarak anlamlı bir bütün oluşturmasını bekliyorum.
	Biçim Özellikleri	K8, K18, K19, K23,	**K8:** Yazılı anlatımı değerlendirirken yazım noktalama, sayfa düzeni ve yazı güzelliğine dikkat ederim. Konuya uygun başlık belirleme, konuyu orijinal örneklerle destekleme vb. özelliklere dikkat ediyorum. **K18:** Konuya hakimiyet, yazım noktalama, anlatım bozukluğu ve yazı güzelliğine dikkat ederim. **K19:** Sınavlarda sayfa düzeni, kenar boşlukları, yazı güzelliği ve yazım-imla kurallarına dikkat ederek puanlama yapıyorum Başlıkla içerik uyumu, konuyu anlatabilme yani ifade becerisine de önem veriyorum.

	Yazım ve noktalama	K2, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K2:** Yazım ve noktalama kazanımları için bu soru tarzı çok önemli aynı zamanda planlı yazabilmeleri için kullanıyorum. **K5:** Yazılı anlatım becerisini ölçerken yazım noktalama, konuya uygun başlık koyma gibi ölçütlere dikkat ediyoruz. **K7:** Yazım ve noktalamaya da dikkat ederim. **K30:** Yazılı anlatımda yazım ve noktalamaya ayrı bir önem gösteriyorum. Çünkü bu konu tüm derslerde karşılarına çıkıyor.
Soru 10: Yazılı sınavlarda sorulacak soruların güçlük derecelerini nasıl belirliyorsunuz? (İpucu: Konuların zorluluk derecesine göre mi? Soruları kolay, orta, güç, çok güç şeklinde mi sınıflandırarak?)			
Soruların Güçlük Derecesi	Seviyeye uygunluk	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K13, K15, K16, K18, K20, K21, K24, K26, K27, K28, K29	**K2:** Sınıf seviyesi ve daha çok işlediğimiz konuları derecesine göre soruları sınıflandırarak yapıyorum. K3: Soruları konuların zorluk derecesine göre ve soruların güçlük derecesine göre belirleyebilmeyi isterdim ancak ben soruları öğrencilerin düzeyine göre belirlemek zorundayım. **K6:** Soruları sınıfın genel seviyesine göre hazırlıyorum. Herkesin yapabileceği, sınıfın yarısından fazlasının yapabileceği, çok az kişinin yapabileceği şeklinde sınıflandırıyorum. Yani çok az çalışanın biraz daha fazla çalışan ve en çok çalışanların yapabileceği şekilde diyebilirim. **K8:** Soruların güçlük derecelerini tamamen sınıf düzeyine göre ayarlarım. Çoğunluğun yapabileceği sorular sorarım. Birkaç tane de başarılı, dikkat seviyesi yüksek öğrencilerin yapabileceği soru sorarım. **K15:** Öğrenci düzeyi çok önemli, soruları da öğrenci seviyesine göre hazırlıyoruz. Sonuçta ne olursa olsun öğrenci geçmeli dersten diye bir sistem mevcut. Kendimizi zorlamaya, kandırmaya gerek yok. Ne kadar mükemmel bir eğitim verirseniz verin maalesef öğrencilerin durumları çok vahim düzeyde. **K29:** Öğrenci seviyesine bakarak soruları kolay, orta, zor olarak sınıflıyorum.
	Kazanımlar	K2, K9, K11, K14, K18, K19, K30	**K9:** Konuların, kazanımların zorluluk derecesine göre ayarlıyorum. Örneğin fiilde çatıya 15 puan veriyorsam eş anlamlı kelimeyi bulmaya 5 puan veriyorum. **K19:** Soruları kazanımların güçlülük derecesine göre sınıflandırıyorum. **K30:** Kazanımları ölçüt alıyorum. Soruları kazanımların kolay veya zor olmasına göre belirliyorum.
	İçerik	K10, K11, K12, K17, K25	**K10:** Konuların zorluluk derecesine göre ayarlıyorum. Öğrenci seviyesini dikkate almıyorum. Konuları işliyorum, defalarca tekrar ve bol örnek soru çözümü yapıyorum. Öğrenci hâlâ yapamıyorsa bir zahmet kalsın ve kalması taraftarıyım. Bu yıl 70 barajı getirildi, dersimiz için umarım az daha dikkate alınır Türkçe öğretimi. **K17:** Yazılı sorularının güçlüğünü konuların zorluluk düzeylerine göre belirliyorum. **K25:** Sınıf düzeylerini ve konuların güçlülük derecelerine göre sınıflıyorum. **K27:** Konuların güçlülük derecesine göre sınıflıyorum.
	Merkezi sınavı ölçüt alma	K4, K12, K23	**K4:** Bu konuda ulusal sınavlar daha belirleyici oluyor benim için. Sınavlarda sorulmayan konulara çok ağırlık veremiyorum. Merkezi sınavlarda yoğun olarak karşılaştığımız konuları ayrıntılı olarak soruyorum. **K12:** Derste işlemiş olduğumuz konuların zorluluğuna göre

			ayarlıyorum. Yazılılarda daha çok MEB'in yapmış olduğu sınavlardaki konulara daha çok önem ve puan veriyorum. Öğrencileri bursluluk ve liselere geçiş sınavı için çalıştırıyoruz. Bu yüzden önceliğim maalesef sınav sistemine uygun bir şekilde öğrencilerimi hazırlamak. **K23:** Konuların merkezi sınavlarda sorulma sıklığına ve önemine göre hazırlıyorum.
Soru 11: Sınavları değerlendirirken nasıl bir yol izliyorsunuz? (İpucu: Öğrenci isimlerinin yazılı olduğu kısmın kapatıyor musunuz? Soru soru değerlendirerek mi puanlıyorsunuz?)			
Değerlendirme Biçimi	Soru Soru Okuma	K3, K19, K26	**K3:** Hazırladığım cevap anahtarına göre ve öğrencilerin isimlerini kapatarak değerlendiriyorum. Soru soru okuyorum. Böylelikle her öğrenciye eşit puanlama yapmış oluyorum. **K19:** Soru soru okuyorum. Bu sayede aynı soruya verilen cevapları daha objektif değerlendirdiğimi düşünüyorum. Evet, daha fazla zaman alıyor olabilir ama daha nesnel bir puanlama sağlıyor. Öğrenci isimlerini kapatmasam da doğrudan da bakmıyorum. **K26:** Yazılı kâğıtları okurken birinci soruyu okuyorum ve bir sonraki soruya geçmeden önce, birinci soruya verilen tüm cevapları okuyup puanlıyorum. Bunun neticesinde de kâğıtlara daha tutarlı not vermiş olduğumu düşünüyorum. Tabii sınıf mevcudu kalabalık olduğu için bu şekilde okumak çok zahmetli oluyor ama şube sayım az olduğu için bu şekilde okuyorum. Diğer türlü tüm kâğıdı okuyup diğer sınav kâğıdına geçtiğimde güzel cevapları görünce orta seviyedeki cevaplara daha az puan verdiğimi fark ettim. Öğretmenlik mesleğimde yaptığım en doğru işlemlerden biri budur. Öğrenci isimlerine bakmıyorum genellikle öğrenci isimlerini kapatmıyorum, cevaplara odaklanıyorum.
	Tamamını Okuma	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30	**K1:** Baştan sona cevap anahtarına uygun değerlendirme yürütüyorum. Öğrenci isimlerini kapatmıyorum. Soruları puanlarken önceden hazırlamış olduğum cevap anahtarına göre puanlama yaparım. Kitap ayracını koyarım ismin üstüne hemen. Puan verirken öğrenciye olan sevgim ya da kızgınlığım yansısın istemem. **K12:** Öğrenci isimlerini kapatmıyorum. Bir öğrencinin kâğıdını alıp baştan sona okuyorum, puanlıyorum daha sonra diğer kâğıda geçiyorum., **K22:** Yazılı kâğıtlarını değerlendirirken bir sınav kâğıdının tamamını okuyup bitirdikten sonra diğerine geçerim. Bu ne kadar doğru bilmiyorum, soru soru okusam daha objektif bir değerlendirme yapmış olacağım belki de ama inanın okulda o kadar çok faaliyet var ki kalabalık sınıfları bu yoğun tempoda soru soru değerlendirmek olanaksız. **K23:** Puanlama yaparken başlarda soru soru gittim. Fakat çok zaman aldığı için artık baştan sona değerlendirip diğer yazılı kâğıdına geçiyorum. Puanlama işlemini bu şekilde yapıyorum
	Gruplayarak Okuma	K2, K4	**K2:** İsimleri kapatmıyorum ama özellikle de bakmıyorum kimin kâğıdı olduğuna. Soruları üç gruba ayırıyorum. Öncelikle metin altı soruları puanlıyorum. Daha sonra dilbilgisi sorularını puanlıyorum. En son kompozisyon sorularını kendi içinde değerlendiriyorum. Bu şekilde daha hızlı ve adaletli puan verdiğime inanıyorum. **K4:** Genelde önce öğrencilerin adlarının yazmadığı arka sayfadan başlıyorum yanıtları okumaya ve tabii ki elimde yanıt anahtarım da oluyor. Önce ilk 4 soruyu okuyorum.

			Okuma parçasıyla ilgili olan soruları. Yani yorum gerektiren soruları duruma göre puan vermemek için ilk onları okuyup değerlendiriyorum. Daha sonra dilbilgisi sorularını ve yazma sorusunu okuyorum.
	Aynı Günde Okuma	K14, K24, K28	**K14:** Yazılı kağıtlarını sırayla okuyorum. Önce bir kâğıdı baştan sona okuyorum, bitirip diğer sınav kağıdını okuyorum. Mümkünse, bir yazılı kağıdının tüm cevapları aralıksız puanlamaya çalışıyorum. Çünkü sabahtan akşama ya da bir gün sonra dahi düşüncelerimde farklılık olabiliyor. Öğrencilerin isimlerini görüp görmemem puanlamayı etkilemediği için kapatmam. Çalışan öğrenciye yazılı kağıdında torpil geçmem, kanaat notunu çok yüksek veririm. Diğer türlü herkes aynı gözümde. **K24:** Tüm sınav kâğıtlarını aynı günde yani bir gün içinde okumaya gayret gösteriyorum ki tüm yazılıları aynı objektifle puanlayabileyim. Ertesi gün fikrim değişebilir ki birkaç kez yaşadım bunu dedim niye çok puan vermişim ya da niye çok puan kırmışım diye o yüzden buna özen gösteriyorum**. Bir** kâğıdı tamamen bitirip diğer sınav kağıdına geçiyorum. Soru soru okumak daha doğru biliyorum ama çok zaman alıcı öğrenci sayımız çok fazla. Öğrenci ismini dikkate almıyorum, o yüzden kapatma ihtiyacı duymuyorum. **K28:** Yazlı kâğıtlarının tamamını aynı günde okumaya gayret gösteriyorum. Öğrenci adlarını kapatmıyorum. O kadar zamanım da olmuyor. Bir kâğıttaki soruların hepsini puanlayıp diğer yazılı kâğıdına geçiyorum
	Öğrenci İsimlerini Kapatma	K3, K23	**K3:** Hazırladığım cevap anahtarına göre ve öğrencilerin isimlerini kapatarak değerlendiriyorum. Soru soru okuyorum. Böylelikle her öğrenciye eşit puanlama yapmış oluyorum. **K23:** Sınav kağıtlarını değerlendirirken öğrenci isimlerini kapatıp, soruların cevaplarını puanlıyorum. Puanlama yaparken başlarda soru soru gittim. Fakat çok zaman aldığı için artık tüm kâğıdı bitirip diğer kâğıda geçiyorum. Puanlama işini bu şekilde yapıyorum.
	Öğrenci İsimlerini Kapatmama	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30	**K2:** İsimleri kapatmıyorum ama özellikle de kimin kâğıdı olduğuna bakmıyorum. Soruları üç gruba ayırıyorum. Öncelikle metin altı soruları puanlıyorum. Daha sonra dil bilgisi sorularını puanlıyorum. En son kompozisyon sorularını kendi içinde değerlendiriyorum. Bu şekilde daha hızlı ve adaletli puan verdiğime inanıyorum. **K5:** Yazılı kâğıtlarını okurken tüm kâğıdı okuyorum daha sonraki sınav kâğıdına geçiyorum. Öğrenci isimlerini kapatmıyorum. Fakat direkt de bakmıyorum. **K21:** Sınavları bir öğrencinin kâğıdını puanlayıp daha sonra diğer öğrencinin yazılısını değerlendiriyorum. Öğrenci isimlerini maalesef kapatmıyorum. **K22:** Yazılı kâğıtlarını değerlendirirken isimleri görmemeye çalışırım. Hususi kapatmam.
Soru 12: Soruların puan değerlerini nasıl belirliyorsunuz? (İpucu: Dil bilgisi sorularına %30'dan fazla ve kompozisyon sorularına %40'dan aşağı puan verilmemesine dikkat ediyor musunuz? Anlama, kavrama ve yorumlama sorularına %30'luk bir oranda yer veriyor musunuz?			
Soruların Puan Değerleri	Konuların önemi	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K11, K12, K13, K19, K21, K22, K25, K26, K27	**K1:** Bu şekilde bir oran bilmiyorum. Konunun önemine ve soru sayısına göre kolay hesaplayacağım şekilde puanlama yaparım. Kompozisyon sorusuna da genellikle 25 veya 30 puan veririm. **K7:** Oranlara dikkat etmiyorum açıkçası böyle bir oran da bilmiyorum. Konuların önemine göre puanlama yapıyorum.

			Kompozisyon sorularına da genellikle 25 ilâ 30 puan arası veriyorum. **K19:** Sorular arasında böyle bir oran gözetmiyorum. Kompozisyon sorularına 20-25 arası bir puan veriyorum. Geriye kalan puanlamayı da konuların önemine, zorluğuna göre belirliyorum. Bu puanlamayı tam hatırlayamasam da biliyorum. Fakat uygulamıyorum.
	Kazanımların güçlük derecesi	K3, K8, K10, K15, K16, K24, K29, K30	**K3:** Kazanımların zorluk derecesine ve kompozisyon soruna 20 puandan aşağı olmamasına dikkat edecek şekilde yer veriyorum. Dil bilgisi ve okuma anlama sorularına geri kalan puanları pay ediyorum. LGS sınavında öğrenciler okuma-anlama ve dilbilgisinden sorumlu tutulduğu için bu alanlara daha çok önem veriyorum. **K15:** Kompozisyon sorusuna 30 puan veriyorum. 70 puanı da okuma, kavrama, yorumlama ve dil bilgisi sorularına veriyorum. Bu oranlamaya dair bir bilgim yok. Puan değerlerinde kazanımları baza alıyorum. **K29:** Yazılı sorularını kazanımların zorluluk durumuna göre puan veriyorum. Öğrenciler yazmayı sevmediği için 25 puandan fazla not vermiyorum. Dil bilgisi, okuma-anlama sorularında da kazanımların güçlülük derecelerine göre puan belirliyorum.
	Soru sayısı	K1, K6, K12, K21, K22, K25	**K6:** Soru sayısına göre puanları eşitliyorum. Kompozisyon sorularına 20 ya da 25 puan veriyorum. Diğer sorular daha çok anlama ve okuma ağırlıklı oluyor. **K21:** Soru sayısına ve konulara göre puanlama yapıyorum. Programda belirtilen ölçme değerlendirme oranına yakın bir puanlama yapıyorum. Okuma-anlama ve dil bilgisine %70 ilâ %75 oranında yer veriyorum. Kompozisyona da %20- 25 veriyorum. **K25:** Puanlamada bu orana dikkat ediyorum. Soru sayısına göre puan değerlerini ayarlıyorum. Kompozisyon sorularına bir tık daha düşük puan veriyorum. Genelde %30 oranında veriyorum.
	Merkezi sınavı ölçüt alma	K14, K20, K23, K30	**K14:** Kompozisyon sorularına 20 puan veriyorum. Dilbilgisi sorularına da 20-30 puan arası veriyorum. Kalanlar da anlama düzeyinde sorular oluyor. Merkezi sınavlarda okuma, kavrama, yorumla ve dil bilgisi sorulduğu için bu konular ağırlık veriyorum. **K20:** Genellikle dilbilgisine %30, anlama okumaya %45 ve kompozisyon sorularına %20 veya %25 veriyorum. Böyle bir oran olduğunu biliyorum ama kendimce bu şekilde puanlama yapıyorum. Çünkü merkezi sınavlarda kompozisyon sorulmuyor. Öğrenciler deseniz yazmayı sevmiyor. Bu açıdan merkezi sınavlarda çıkan konulara ağırlık veriyorum. **K30:** Yazılı sorularının (puan) oranlarını merkezi sınavda ağırlıklı olarak çıkan kazanımlara göre belirliyorum.
Soru 13: Kendinizi yazılı sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme konusunda geliştirici hizmet içi veya özel eğitimlere katıldınız mı? Eğer katılmadıysanız bu konuda ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklar mısınız?			
Eğitime Yaklaşım	Eğitime katılma	K4, K9, K19, K27	**K4:** Ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmen akademisi isimli eğitimlere katılmıştım ama çok büyük katkıları olduğunu düşünmüyorum. Zaten az çok bildiğimiz şeylerin tekrarıydı verilenler. Bu konuda tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum. Değerlendirmede eşit değil de adil olmaya çalışıyorum. Yine de kendimi geliştirmek adına eğitim almak isterim

			K9: Katıldım. Açık uçlu soru hazırlama kursuna gittim. Hatta soru da yazdım. **K19:** Uzaktan eğimle katıldım. Fakat bilgilerime yeni bir bilgi katmadı. Gerçekten işin ehli insanlar tarafından verilecek bir eğitim olursa katılırım. Yoksa ekrandan okuyup geçen bir hocanın vereceği seminere mecbur olmadıktan sonra asla katılmam. **K27:** Katıldım. Uzaktan eğitimle böyle bir seminer aldım. Fakat hiç verimli olmadı. Bu açıdan seminer olursa da katılmayı istemem. Çünkü faydalı olmuyor.
	Eğitime katılmama	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30	**K1:** Katılmadım, örnek sorular ve yılların getirisi arşiv ile uygun bir ölçe-değerlendirme süreci yönettiğimi düşünüyorum. Bununla ilgili bir eğitimle karşılaşırsam katılıp kendimi geliştirmek isterim. **K2:** Bu konuda bir eğitime katılmadım. İhtiyaç hissettiğim oluyor. Çünkü öğrencilere edebi zevk kazandıracak sorulan ancak klasik cümlelerle bütünleşip bir araya getirilmeli. Sadece kafa karışıklığına sebep olan yeni nesil sorular anlamsız bir zihin bulanıklığına neden olmaktadır. **K20:** Katılmadım. Evet, ihtiyaç duyuyorum. Anlattığım konulardan bilişsel düzeyde daha nitelikli sorular sormak isterim. Fakat seminerin sunum şeklinde olmamasını isterim. Diğer seminerler gibi dinleyici konumunda olmak istemem. Bol uygulamalı, aktif olacağımız bir seminer olursa verimli olacağını düşünüyorum. K30:
	İhtiyaç duyma	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K18, K20, K21, K24, K26, K28,	**K2:** Soru hazırlamak basit bir işlem değil ve soruların öğreticiliği çoğu zaman cevaplardan yüksektir. Bu nedenle daha nitelikli sorular yazmak amacıyla kendimi geliştirmek isterim. **K7:** Ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmen akademisi isimli eğitimlere katılmıştım ama çok büyük katkıları olduğunu düşünmüyorum. Zaten az çok bildiğimiz şeylerin tekrarıydı verilenler. Bu konuda tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum. **K8:** Evet, ihtiyaç duyuyorum. Soru hazırlamanın ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda verilecek bir eğitim olursa katılırım. **K12:** Bu konuda bir eğitime katılmadım. İhtiyaç hissettiğim oluyor. Çünkü öğrencilere edebi zevk kazandıracak sorulan ancak klasik cümlelerle bütünleşip bir araya getirilmeli. Sadece kafa karışıklığına sebep olan yeni nesil sorular anlamsız bir zihin bulanıklığına neden olmaktadır. **K19:** Uzaktan eğimle katıldım. Fakat bilgilerime yeni bir bilgi katmadı. Gerçekten işin uzmanları tarafından verilmelidir. Yoksa ekrandan okuyup geçen bir hocanın vereceği seminere asla katılmam. **K23:** Şu an ihtiyaç duymuyorum. Mesleğe yeni başladığım yıllarda olsaydı kesinlikle katılırdım. Soru yazmada belli bir seviyeye geldiğimi düşünüyorum **K24:** Katılmadım. İhtiyaç duyuyorum. Özellikle seçmeli sorularla ilgili bir seminer olursa muhakkak katılırım. Seçmeli sorular yazmak çok karmaşık ve zor bir süreç. Bu konuda her yıl kurs olsa katılırım. **K25:** İhtiyaç duymuyorum. Mesleki tecrübem sayesinde kendimi yeterli görüyorum. **K27:** Katıldım. Uzaktan eğitimle böyle bir seminer aldım. Fakat bildiklerim dışında ekstra bir katkısı olmadı. Bu açıdan seminer olursa da katılmayı istemem.

			K28: Katılmadım. Bu konuda mesleki tecrübeyle sorular yazabiliyorum. Seminer olursa katılmak isterim. Çünkü soru yazmak ayrı bir ustalık ister. Her ne kadar yeterli görsem de kendimi muhakkak yeni öğreneceğimiz bir şeyler vardır.
	Faydasız Bulma	K5, K7, K10, K15, K16, K17, K22, K23, K25, K27, K29, K30	**K5:** Konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım ve bu konuda bir eğiteme katılmanın faydalı olmayacağını düşünüyorum. **K22:** Bu zamana kadar katıldığım birçok seminerde slayttan okuyup geçtiler. Bu şekilde olduktan sonra bizler de okuyabiliriz. Açıkçası seminerlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum **K27:** Katıldım. Uzaktan eğitimle böyle bir seminer aldım. Fakat hiç verimli olmadı. Bu açıdan seminer olursa da katılmayı istemem. Çünkü faydalı olmuyor. **K29:** Özellikle MEB tarafından bu konuda verilen bir eğitime katıldım. Fakat slayttan okuyup geçtiler. Bu konudaki bir seminerin bol uygulamalı geniş bir zaman diliminde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden faydalı bulmuyorum**.**

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Ayşegül AYDEMİR
Uyruğu:	Türkiye (T.C)

EĞİTİM

Derece	**Kurum**	**Mezuniyet Tarihi**
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	2024
Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı	2016
Lise	Açık Öğretim Lisesi	2012

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	**Kurum**	**Görev**
2023- Hâlen	Sakarya Serdivan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	Türkçe Öğretmeni
2018-2023	Sivas Gemerek- Çepni Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni