



Received	Reviewed	Published	Doi Number
14.03.2017	20.03.2017	24.04.2017	10.18298/ijlet.1720

ASSESSMENT AND EVALUATION APPROACHES USED BY TEACHERS OF TURKISH

Mehmet CANBULAT¹ & Bayram BIÇAK² & Gizem UYUMAZ³

ABSTRACT

As much as it is crucial to monitor the Turkish Teaching Program which was revised according to constructivist educational approach starting with 2005-2006 academic year, it is equally important to adopt and implement assessment and evaluation approaches based on this new approach. Assessment and evaluation practises in the constructivist educational approach are based on process rather than product. Therefore, it is imperative to assess student interests, attitudes and skills from all relevant aspects. Hence, assessment tools that students can employ to review themselves, their peers and their work to improve themselves should be used in assessment and evaluation phase instead of the traditional assessment tools that focus on the product such as written and oral exams, multiple choice and true-false tests. This study aimed to investigate the assessment and evaluation methods used by teachers in classrooms where the Turkish Teaching Program prepared according to constructivist educational approach was utilized. With this aim in mind, data were collected from in-class assessment and evaluation practises of 41 teachers of Turkish by using the checklist and semi-structured interview form developed by the researchers. Descriptive statistics and content analysis were employed to analyze research data. Research results present that teachers mostly preferred open ended questions while assessing writing skills; they used oral exams to test speaking and listening skills and they showed less than expected interest for supplementary methods during the assessment and evaluation phases.

Key Words: Turkish teaching, assessment of language, language skills.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

ÖZET

2005-2006 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre düzenlenmiş olan Türkçe Öğretim Programının izlenme süreci kadar bu yeni anlayışa uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve uygulanması da önemlidir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme uygulamaları sonuçtan çok süreç odaklı bir anlayışa sahiptir. Bu yüzden süreç odaklı değerlendirmelerde öğrencinin ilgi, tutum ve becerilerinin her yönüyle değerlendirilmesi esastır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme aşamasında da geleneksel olarak kullanılan yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri gibi ürün odaklı araçların yerine öğrencinin kendi ve akranlarının çalışmalarını gözden geçirip kendini daha da geliştirebileceği ölçme araçları kullanılmalıdır. Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nın kullanıldığı sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yaklaşımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 41 Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmeninden, kullandıkları sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin veri toplanmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerini çözümlmek için betimsel istatistikler ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yazma becerisini ölçerken açık uçlu soruları tercih ettikleri, konuşma ve dinleme becerilerini ölçerken sözlü sınavı tercih ettikleri, tamamlayıcı yöntemlere ölçme ve değerlendirme süreçlerinde beklenenin altında ilgi gösterdikleri gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, dil becerileri.

¹ Doçent Doktor, Akdeniz Üniversitesi, canbulatm@gmail.com.

² Doçent Doktor, Akdeniz Üniversitesi, bayrambicak@yahoo.com.

³ Araştırma Görevlisi Doktor, Akdeniz Üniversitesi, gizemuyumaz@gmail.com.

1. Giriş

Ailede başlayıp yaşam boyu süren dil öğrenme süreci, okulda da formal bir eğitimle öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceri alanlarının geliştirilmesi amacıyla yılları kapsayan profesyonel bir anlayışla devam etmektedir. Ancak, okul öncesinden başlayıp lisans eğitimi sonuna kadar neredeyse aralıksız devam eden, her öğrencinin içinde yer aldığı bu sürecin sonuçları itibarı ile “Üniversite öğrencisi olmuş ancak bir dilekçe yazmaktan aciz”; “Türkçe öğretmenliği öğrencilerine bile açık uçlu soru sorduğumuza pişman oluyoruz, cümlelerin başı sonu belli değil”; “Çocuklar neredeyse mezun olacaklar ama hala kendilerini ifade etmekten acizler, bunlara Türkçe öğretilmiyor mu?” vb. ifadelerle muhatap olması, ilgili öğretim süreçlerinin değerlendirilmesine dönük birçok soruyu açığa çıkarmaktadır. Akademik ortamlarda sıkça karşılaşılan, ancak nedenleri net bir şekilde tanımlanamayan bu ifadeler ve Türkçe öğretiminin yetersizliğine ilişkin biçimlenmiş bu olumsuz algı bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Türkçe öğretimi alanında sorunların ve eksikliklerin olduğu, özellikle “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” PISA araştırmaları tarafından da 2000 yılından itibaren her üç yılda bir ortaya konmaktadır. Pisa (2015) sonuçlarına göre, 15 yaşındaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi sıralamasında bir ilerleme olduğu gözlemlense de, Türk öğrenciler Meksikalı akranlarıyla son sıraları paylaşmaktadır. Bunun temelinde yatan en önemli faktörlerden bir tanesi, PISA'nın bilgi ölçmeten çok, var olan bilgilerle öğrencinin neler yapabildiğinin ölçülmesidir. PISA soruları sonuç odaklı yaklaşımdan çok süreç temelli bir öğrenme modeline dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Türkçe programı PISA'da olduğu gibi öğrenci merkezli ve süreç temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı vermekte, öğrencinin kazanımlara ulaşma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmeyi mümkün kılmaktadır (Akçadağ, 2010; Çeçen, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretiminin farklı boyutlarına ilişkin olarak yapılan araştırmalar şöyle özetlenebilir: Benzer ve Eldem (2013) tarafından yapılan, Türkçe öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullanmaları gereken ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına yönelik çalışmada, her iki branşın öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Göçer (2015), benzer şekilde öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarından duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmelerine; metin çözümlemesi yapabilmelerinden temel beceri ve öğrenme alanlarında yetkin olmalarına kadar pek çok kazanıma sahip olup olmadıklarının saptanması amacıyla onbir ortaöğretim kurumundan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, sene başında planladıkları proje çalışmaları ve performans görevleriyle ilgili uygulamaları öğrenme sürecinde uygulamaya koydukları sonuçlarla tam olarak örtüşmediği gözlemlenmiştir. İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlere dönük çalışmada 60 öğretmenden elde edilen verilere göre, Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp

uygulamaya aktarmada zorluk çektiklerini saptamıştır. Genel olarak öğretmenlerin ölçme aracı hazırlama aşamasında uygun olan süreci takip etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) Türkçe derslerinde öğrenci başarısını saptamak için uygulanan sınavların durumunu ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavların tercih edildiği ve bunu sırasıyla yazılı yoklamaların ve karma sınavların takip ettiğini, sınavlarda bütün sınıf düzeylerinde ve yapılan bütün sınavlarda beceri alanlarından okuma ve yazmaya ağırlık verildiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, okuma becerilerine yönelik sorular bütün sınavlarda yer alırken yazma becerilerine yönelik soruların sınavların yaklaşık yarısında bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan, Yiğit ve Kırımlı'nın (2014) Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7 ve 8. sınıflar) bulunan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulamaları ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere daha çok geribildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullandıkları tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken karşılaşılan sorunlardan en yaygın haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun olması gerekenden fazla olması olarak görülürken bunların yanı sıra okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yeterli olmaması, ölçüklerin karmaşık olması ve uygulanırken sınıf yönetiminde zorluk yaşanması karşılaşıldığı belirtilen diğer sorunlardır.

Bu çalışmada Türkçe öğretimi sürecinin bütüncül bir şekilde ele alınarak her aşamasının irdelenmesi gerektiği kabulüne karşın çalışmanın sınırlıkları gereği Türkçe öğretim sürecinin ölçme ve değerlendirme boyutu ele alınmış, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle temel dil beceri alanlarında hangi ölçme araçlarını kullandıklarının ve süreci izlemek için yaptıkları uygulamaların yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum belirleme çalışması tekniği ile yürütülmüştür. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediğini araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s. 39). Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamaların yapılandırmacı eğitim anlayışına uygunluk düzeylerini belirlemek için bu tekniğin uygun olduğu düşünülmektedir.

2.1 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 41 Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilme süreci ölçüt örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcıların seçimi için gerekli olan ölçütler: a) Devlet lisesinde çalışıyor olmak, b) Türkçe ve ya Türk dili ve edebiyatı dersi yürütüyor olmak. Gönüllülük esasına dayalı olarak

yaılandırılan süreçte, her bir katılımcının çalışmaya gönüllü olarak katıldığına ilişkin beyanları alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	23	56.1
	Erkek	18	43.9
	Toplam	41	100.0
<i>Branş</i>	Türk Dili Edebiyatı	27	65.9
	Türkçe	13	31.7
	Kayıp Veri	1	2.4
	Toplam	41	100.0
<i>Eğitim Düzeyi</i>	Ön lisans	1	2.4
	Lisans	36	87.8
	Yüksek Lisans	3	7.3
	Kayıp Veri	1	2.4
	Toplam	41	100.0
<i>Mezun Olunan Fakülte</i>	Eğitim Fakültesi	26	63.4
	Fen-Edebiyat Fakültesi	15	36.6
	Toplam	41	100.0
<i>Hizmet Yılı</i>	1-5 Yıl	3	7.3
	6-10 Yıl	6	14.6
	11-15 Yıl	6	14.6
	16-20 Yıl	7	17.1
	21-25 Yıl	7	17.1
	26-30 Yıl	9	22.0
	31-35 Yıl	3	7.3
	Toplam	41	100.0
<i>Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu</i>	Evet	27	65.9
	Hayır	14	34.1
	Toplam	41	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 23’ü (%56.1) kadın 18’i (%43.9) erkektir. Katılımcıların 27’si (%65.9) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni iken 13’ü (%31.7) Türkçe öğretmenidir. Öğretmenlerin 1’i önlisans, 36’sı lisans ve 3’ü yüksek lisans mezunudur. Lisans eğitimlerinde 26’sı Eğitim fakültesinden, 15’i Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olmuştur. Çalışma grubunda farklı mesleki deneyime sahip öğretmenler yer almaktadır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe ve Türk Dili Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Anketi ” kullanılmıştır. Anket 6’sı demografik bilgiler olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. 25 madde öğretmenleri konuya ilişkin görüşlerini almak üzere açık uçlu formatta hazırlanmıştır. Anketin hazırlanma sürecinde ilgili literatür taraması yapılarak 35 maddelik bir havuz oluşturulmuş, Türkçe eğitimi ve Ölçme ve Değerlendirme alanından uzmanlardan alınan uzman görüşlerine göre madde sayısı 30’a indirilmiştir. Anket 25 öğretmenle ön denemeye tabii tutulmuş, gelen dönütler çerçevesinde madde sayısı 25’e düşürülmüştür. Ankette kullanılan maddelerden bazıları şunlardır:

Yaptığımız sınavlarda başarılı olan öğrencilerin belirlediğiniz kazanımlara ulaştıklarını düşünüyor musunuz?

Açık uçlu soruları puanlarken standart bir puanlama yapmak için tedbir alıyor musunuz?

Konuşma becerilerini değerlendirirken izlediğiniz yaklaşımı kısaca açıklar mısınız?

Sözlü yoklama sürecinde öğrenciler arasında eşitliği sağlamak için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?

2.3 Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere anket formları elden dağıtılmış, bir hafta içerisinde cevaplamaları istenmiş ve belirtilen tarihte formlar yine elden teslim alınmıştır. Katılımcılardan beş öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede anket formundaki maddelerden yararlanılmıştır. Görüşme süreci yazılı olarak kayıt altına alınmış ve çözümlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara sorulan soruların içerik analizinden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Uygulamaya İlişkin Bulgular

“Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasıyla da ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur” (MEB, 2005: s. 214). Öğretim sürecinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını kontrol etme, belirlenen eksiklikleri gidermek için dönüt sağlama başarılı bir programın ön koşulu olarak kabul edilir. Bu sürecin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları için ayrılan sürenin de en az öğretim süreci kadar yoğun olması gerektiği kaçınılmazdır. Yetiştirilmesi gereken öğretim programlarının yoğunluğu nedeniyle ölçme ve değerlendirme süreci için daha sınırlı süre ayrıldığı gözlenmektedir. Bu durumun mevcut Türkçe öğretim programlarında da gözlenip gözlenmediğini belirlemek amacıyla katılımcılara sorulan “Türkçe/Türk dili ve edebiyatı eğitim

programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yeterince zaman ayırdığınızı düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 31'i (%75.6) ölçme ve değerlendirme süreçleri için yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir.

Dil beceri alanları birbirinden bağımsız olup ölçülmesi farklı yöntem ve teknikleri gerekli kılmaktadır. Konuşma beceri alanı konuşmayı gerektirirken, dinleme beceri alanının ölçülmesi dinleme ve konuşma etkinliklerini, yazma öğrencinin metin oluşturmasını ve bunu yazılı olarak ifade etmesini gerekli kılarken, okuma becerisi de zorunlu olarak sesli ya da sessiz okuma faaliyeti gerektirir. Katılımcıların bu beceri alanlarını ölçme ve değerlendirmede hangi tekniği tercih ettiklerini belirlemek amacıyla sorulan "Yazılı yoklama ile hangi beceri alanlarını (yazma, konuşma, dinleme) değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazılı Yoklama ile Ölçülen Beceri Alanları

Kategori	f
Yazma	37
Dinleme	18
Konuşma	6
Okuduğunu anlama ve anlatma	5
Okuma	1
Toplam	67

Katılımcıların cevapları incelendiğinde yazılı yoklama yöntemi ile hemen hemen tüm beceri alanlarını ölçmeye çalıştıkları dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Bu bakış açısı yazma beceri alanının öğretmenlerce diğer beceri alanlarını kapsayan bir yapıda olduğu sunucunu ortaya çıkarmaktadır.

3.2. Soru Hazırlamaya İlişkin Bulgular

Öğretim programının çıktılarını kontrol etmek için yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, özel beceri gerektiren bir genel alan bilgisi olarak değerlendirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme planlama, araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirme gibi çok aşamalı bir süreç becerisini gerektirmektedir. Ölçme faaliyetlerini planlarken ve ölçme araçlarını oluştururken sınıfın düzeyi, programın içeriği ve ölçülecek davranışlar belirleyici faktörler arasındadır. Katılımcıların sınav hazırlıkları yaparken zorlandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla sorulan "Hangi tür soruları hazırlarken zorlanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, soru yazarken en çok zorlanılan soru türünün, beklentiye uygun şekilde, öğretmenlerin deyimiyle test (çoktan seçmeli soru) hazırlama olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırası ile açık uçlu ve boşluk doldurma tipi soruların takip ettiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların "En çok tercih ettiğiniz soru tipi hangisidir?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. En çok Tercih Edilen Soru Tipi

Soru Tipi	Kullandığı soru tipi	Karşılaşılan soru tipleri
Klasik/Açık Uçlu	20	15
Test/Çoktan Seçmeli	17	21
Anlama/Yorumlama	5	5
Boşluk Doldurma	4	2
Eşleştirme	3	2
Kısa Cevaplı	3	1
Karma	2	--
Doğru-Yanlış	1	3
Bilgiye Dayalı/Mukayeseli	1	1
Düşündürücü/Cevabı İçinde Tutan	1	1
Kompozisyon	--	1
Toplam	57	52

Tablo 3 incelendiğinde, Öğretmenlerin genel olarak klasik/açık uçlu ve çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettikleri ancak süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulamalarında yer vermedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendi öğrencilik süreçlerinde ne tür ölçme araçları ile test edildikleri sorgulandığında kendilerine uygulanan araçlarla uygulamalarında kullandıkları araçların örtüştüğü görülmektedir. Bu durum geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kuşaklar boyu devam eden bir anlayışla yürütüldüğü, programlarda öne çıkartılan tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarının çokta tercih edilmediği görülmektedir.

Katılımcıların “Sınavınızda kaç farklı soru tipi kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, katılımcılar ağırlıklı olarak açık uçlu soru tipi kullandıklarını, ancak çeşitlilik sağlama adına sınavlarında dört beş farklı soru tipine yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınav sürecinde öğrencilerin sınava ilişkin ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri paylaşmak etkili bir yönerge hazırlamaktan geçmektedir. Sınav yönergesindeki bilgilerin öğrencilerin daha etkili bir şekilde sınava odaklanmalarını sağlayacağı düşünüldüğünden, Türkçe öğretmenlerinin sınav uygulamalarında yönergeye yer verip vermedikleri sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı (%78) sınavlarında yönergeye yer verdiğini belirtmiştir.

Sınıfın doğası, sınav sorusu ve tiplerinin belirlenmesinde önemli parametrelerden biri olarak kabul edildiğinde, her öğretmenin kendi sınıfının doğasına uygun soru hazırlaması beklenmektedir. Bu amaçla katılımcıların soru seçiminde takip ettikleri yöntem ve uygulamaları belirlemek için sorulan “Sorularınızı kendiniz mi hazırlarsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcıların %70’i sınav sorularının kendileri tarafından hazırlandığını ifade ederken, %30’u ise soruları farklı kaynaklardan sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Doğru karar almak için güvenilir ve geçerli ölçme sonuçları son derece önemlidir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullandıkları soruların psikometrik nitelikleri de bu kararları almada son derece önemli bir yere sahiptir. Hazırladıkları soruların anlam bütünlüğü, düzeye uygunluğu, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinin kazanımlarıyla örtüşmesi gibi açılardan ne gibi çalışmalar yaptıklarını sorgulamak amacıyla sorulan “Hazırladığımız sınavları uygulamadan önce kalitesini denetlemek için neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Soru Kalitesini Artırmak için Alınan Tedbirler

Kategori	f
Zümrede diğer öğretmenlerle tartışma	17
Kazanımları kontrol etme	7
Seviyeye uygunluğu denetleme	7
Soruları çözme	5
Cevap anahtarı çıkarma	5
Müfredata uygunluğu denetleme	4
Süreyi kontrol etme	4
Zorluğu kontrol etme	3
Daha önceki uyguladığı sınavlarla mukayese etme	3
Hiç birşey	2
Fotokopilere dikkat etme	2
Benzer soruları sınıfta çözme	1
Toplam	60

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının zümre öğretmenleriyle ortak çalışmalar yaparak soru kalitesini arttırmaya dönük çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farklı dil beceri alanlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde güvenilirlik ve geçerliği sağlama adına ne gibi tedbirler alıyorsunuz sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin cevapları değerlendirme sürecinde öğrenci kimliklerinden etkilenmeme adına şu tür tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir:

“Cevap anahtarına odaklanırım.”

“İfade ettiği açıklamalar ve cevapları esas alırım.”

“Öğrenci kimliğini gizli tutarım.”

“Puanlama öncesi isim bölümünü kapatırım.”

“Soru soru okuyorum. Yani önce tüm sınıfın birinci sorularını sonra tüm sınıfın ikinci sorularını gibi. Dolayısıyla puanlamada adil davrandığıma inanıyorum.”

Katılımcıların “Açık uçlu soruları puanlarken standart bir puanlama yapmak için tedbir alıyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Puanlama Sürecinde Hazırlık Yapma

Kategori	f
Evet	35
Hayır	3
Çoğunlukla	2
Ayrıntılı puanlama yapma	1
Toplam	41

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun standart puanlama yapmak için tedbir aldığını belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların “Türkçe dil beceri alanları (konuşma, yazma, dinleme) ölçülürken daha çok hangisi ön plana çıkmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlar dikkate alındığında katılımcıların Türkçe dil beceri alanlarından konuşma, yazmaya ve okuma becerilerine çok önem verdikleri, dinleme becerisini ise değerlendirmelerinde çok dikkate almadıkları saptanmıştır.

3.3. Konuşmaya İlişkin Bulgular

Temel dil beceri alanlarından biri olan konuşma beceri alanı bireyin dil gelişimini yansıtan, dil adına öğrendiklerini görünür hale getiren en önemli beceri alanıdır. Konuşma becerisi nesnel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi en zor beceri alanlarından biridir. Katılımcıların bu beceri alanını yoklamada hangi yöntem ve teknikleri benimsediklerini sorgulamak için sorulan “Konuşma becerilerini değerlendirirken hangi yaklaşım ve teknikleri kullanırsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 6’da sunulmuştur.

Katılımcıların, Tablo 6’da görüldüğü üzere, son derece çeşitliliği yüksek yaklaşımları benimsedikleri görülüyor olsa da standart ölçme ve değerlendirme adına yaptıklarını açıklamaktan uzak oldukları gözlenmektedir. Konuşma becerisini ölçerken ve değerlendirirken planlama sürecine ilişkin bilgi vermedikleri, uygulama aşamasında ne gibi tedbirler aldıkları belirsiz görünmektedir. Bu hali ile katılımcıların konuşma beceri alanını ölçmede benimsedikleri yaklaşımların son derece öznel kaldığı görülmektedir. Katılımcıların konuşma beceri alanını ölçmede ağırlıklı olarak konuşmanın fiziksel unsurları olan diksiyon, vurgu, tonlama, telaffuz, vücut dili ve kendine güvene odaklandıkları, ancak konuşmanın işlevselliği ve anlam boyutunu yeterince dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Konuşma Becerilerini Değerlendirirken İzlenen Yaklaşım

Kategori	f
Diksiyon, vurgu, tonlama ve telaffuz	12
Düşüncelerini ifade edebilme	7
Hazırlıksız konuşma	6
Soru cevap yapma	6
Vücut dili, rahatlık, kendine güven	6
Bir konuda anlatım yaptırma	5
Sunum yaptırma	4
Dil ve anlatım kuralları	4
Beyin fırtınası, tartışma	2
Öğrenciyi dinleme	2
Belirli ölçütlerle değerlendirme	2
Ders içi uygulama yapma	2
Konuşmalarını kaydedip öğrenciyi dinlettirme	2
Etkinlik yapma	2
Günlük hayattan örnekler verme	1
Kılavuz kitaba uyma	1
Kitap okuma	1
Hatalarını düzeltme	1
Toplam	66

Katılımcıların "Sözlü yoklama sürecinde öğrenciler arasında eşitliği sağlamak için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eşitliği Sağlamak İçin Alınan Önlemler

Kategori	f
Uzun süreli/ 1 yıllık performansa dayalı değerlendiririm.	10
Puanlama ve başarı takip çizelgesi uygulamam.	10
Ortak konudan soru hazırlarım ve seviyeye göre adaletli davranırım.	8
Sözlü yapmıyoruz.	6
Öğrenme odaklı değerlendiririm.	2
Hatasını düzeltmesi için şans veririm.	2
Aynı konuda değişik sorular hazırlarım.	2
Toplam	40

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların sözlü yoklamalarda standart bir ölçme süreci sağlama adına aldıkları tedbirlerin yapılandırmacı yaklaşımın gereklerine nispetten yakın olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifade ettikleri uzun süreli performansa dayalı değerlendirme ve puanlama ve başarı takip çizelgesi uygulama, öğrenme odaklı değerlendirme bunun göstergesi olarak görülebilir. Ancak bir kısım katılımcının "sözlü yapmıyoruz" ifadesi ise konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede en geçerli araç olan sözlü yoklamayı yeterince içselleştirmedini göstermektedir.

Sözlü yoklamanın kaldırılması ancak sözlü becerinin söz konusu olmadığı beceri alanları için söz konusu olabilir.

3.4. Yazmaya İlişkin Bulgular

Konuşma edimi doğal bir süreçte gerçekleşirken, yazma becerisi eğitim sistemi içerisinde öğrenme süreçlerine bağlı olarak kazanılan ve sistem açısından en işlevsel kullanılan bir beceri alanıdır. Ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuşma becerisine göre daha standart araçla nispetten daha nesnel olarak yapılabilir. Katılımcıların “Yazma becerisini ölçerken hangi araçları/teknikleri tercih edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yazma Becerisini Ölçerken Tercih Edilen Araçlar/Teknikler

Kategori	f
Kompozisyon, şiir vb. yazdırma	13
Sayfa düzeni, yazım kuralları	8
İfade gücü	7
Türkçeyi doğru kullanma durumu	6
Anlatım yaptırma	5
Açıklık, yalınlık, anlam bütünlüğü	5
Örnekleme, benzetme, karşılaştırma yapma durumu	4
Önceden belirlediğim kriterlere uygunluk	3
Tahta, kağıt, silgi, kalem	3
Anafikri düzgün açıklayabilme	3
Dinlediğini özetleme	2
Kılavuz kitapta belirtilen ölçütler	2
Açık uçlu sorular ve test	2
İyi yazı türü örnekleri gösterme	2
Toplam	65

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların beklentiye uygun bir şekilde yazma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde konuşma becerine göre daha nesnel davrandıkları söylenebilir. Ancak katılımcılar bu beceri alanını ölçmede ciddi anlamda bir çeşitlilik sundukları görülmektedir. Katılımcıların on üçünün yazılı metinleri incelemede kompozisyon, şiir, yedisinin ifade gücüne baktıkları, sekizinin ise sayfa düzeni ve yazım kurallarını dikkate aldığı sadece üçünün belirledikleri kriterlere göre inceledikleri görülmektedir.

Yazma becerisi, dil beceri alanları içerisinde geliştirilmesi en zor alanların başında gelmektedir. Öğrencilerin yazdığı kompozisyon metninin değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme açısından nesnellikten daha çok öznel bir süreci kapsamaktadır. Ancak değerlendirme sürecinin güvenilirliği adına alınması gereken tedbirler bu süreci daha nesnel kılabilmektedir. Nesnelliğin sağlanması adına öğretmenlerin “Kompozisyonları değerlendirirken izlediğiniz yolu kısaca anlatır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kompozisyon Becerisini Ölçerken İzlenen Yaklaşımlar

Kategori	f
Türkçe kurallarına uygunluk	23
Konuya uygun başlık ve konudan sapmama	15
Kompozisyon planı	15
Doğru anlatım (akıcı, düzgün vb.)	13
Giriş, gelişme ve sonuç üçlüsü	8
Önceden açıkladığım kompozisyon değerlendirme kriterleri	7
Kağıt düzeni	6
İçerik	6
Ana fikir	6
Güzel cümlelerin ve hataların altını çizme	1
Deyim ve atasözü kullanma sıklığı	1
Toplam	101

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların kompozisyon değerlendirme sürecinde nesneliği sağlamak için ne tür tedbirler alırsınız sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında “Önceden çocuklara açıkladığım kompozisyon değerlendirme kriterlerini kullanırım” dışındaki açıklamalar nesnel bir değerlendirme yapılamadığını, öznellikten uzaklaşmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

3.5. Dinlemeye İlişkin Bulgular

“Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir” (Epcapan, 2013: s.335). Dinleme becerisi hem zihinsel hem de biyolojik boyutları olan çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle ölçülmesi ve değerlendirilme sürecinde dikkat edilmesi gereken bir beceri alanıdır. Katılımcıların “Dinleme becerisini ölçerken hangi araçları/teknikleri tercih edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde katılımcılar dinleme becerisini ölçmede ağırlıklı olarak konuya ilişkin sorular sordukları, bir kısmının dinleme anında gözlem yaptıkları, özetleme yaptıkları görülmektedir. Az sayıda katılımcının ise öğrencilerin birbirlerine soru sormasını sağladıkları, sadece birinin ise kılavuz kitapta verilen dinleme ölçeğini uyguladığı görülmüştür.

Tablo 10. Dinleme Becerisini Ölçerken Tercih Edilen Araçlar/Teknikler

Kategori	f
Konu ile ilgili sorular sorma	24
Dinlerken onları gözlemleme	8
Özetleme, anlatım (sözlü ya da yazılı)	7
Etkin ve katılımlı dinleme	5
Okuma-Dinleme yaptırma	4
Soru çıkarma ve birbirlerine soru sorma	2
Kılavuz kitaptaki ölçeği uygulama	1
Toplam	51

3.6. Okumaya İlişkin Bulgular

“Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir” (Dündar, 2001: s.37). Anlama alanı içerisinde ele alınan okuma becerisi dinleme becerisi gibi son derece karmaşık bir yapıya sahip olan bir beceri alanı olması nedeniyle ölçülmesi ve değerlendirilmesi de öznelikten uzak tedbirler alınmasını gerektiren bir beceri alanı olarak kabul edilebilir. Katılımcıların “Okuma becerisini ölçerken hangi araçları/teknikleri tercih edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okuma Becerisini Ölçerken Tercih Edilen Araçlar/Teknikler

Kategori	f
Metin okutup vurgu, tonlama ve telaffuza bakma	22
Soru-cevap ve özetleme yaptırma	11
Okuma hızı ve konsantrasyon	2
Kılavuz kitabı uygulama	2
Toplam	37

Tablo 11 incelendiğinde katılımcılar konuşma beceri alanını ölçerken yaptıkları gibi okuma becerisinin de fiziksel boyutuna ağırlık verdikleri dikkat çekmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak okuma sürecinde öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuza baktıkları görülmektedir. Ancak katılımcıların bir kısmı okuma becerisini ölçerken okuduğunu anlama boyutuna da dikkat etmektedir. Katılımcılardan sadece ikisi kılavuz kitapta verilen önerileri dikkate aldığını ifade etmiştir.

4. Sonuç

Türkçe dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacı öğrenci başarılarını belirlemek ve kazanımlarda ortaya çıkan öğrenme eksikliklerini tamamlamaktır. Ancak Türkçe derslerini yürüten öğretmenler, ölçme değerlendirme ile ilgili konularda yeterince bilgi sahibi

değildir ve ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarma konusunda zorluk çekmektedirler (Göçer, 2015). Bu çalışmada da öğretmenler soru yazarken zorlandıklarını, madde yazarken en çok zorlanan madde türünün ise çoktan seçmeli maddeler olduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme süreçleri için yeterli zaman ayıramadıklarını çünkü ders saatinin bunun için yeterli olmadığını belirtmiştir. Programın yoğunluğu ve kazanımların çokluğuna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yeterince yer verilemediğine yönelik bulgular farklı araştırmacılar (Alaz ve Yarar, 2009; Demirdelen ve Yapıcı, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) tarafından da tespit edilmiştir. Yiğit ve Kırmılı (2014) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde öğretmenler tarafından, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak için haftalık ders saatinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

MEB (2005) Türkçe programı incelendiğinde, Türkçe dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir 13 farklı ölçme aracı ve yönteminden söz edilirken, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme süreçlerini hala kullanmadığı gözlemlenmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin sınavlarında genel olarak klasik/açık uçlu ve çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettiklerini işaret etmektedir. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sınavları tercih ettikleri ve bunu yazılı sınavların takip ettiği raporlanmıştır.

Öğretmenler süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulamalarında yer vermemekte ve programlarda öne çıkartılan tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarını çokta tercih etmemektedir. Benzer ve Eldem (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışlarının ve sınıf içinde yaptıkları uygulamaların yapılandırmacı anlayışı yeterli ölçüde yansıtmadığı ve hala geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkisinden kurtulamamış oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sürdürdüğü, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamadıkları; süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden uzak durdukları tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Akata, 2009; Aktürk, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit ve Kırmılı, 2014).

Öğretmenlerin Türkçe dil beceri alanlarından konuşma, yazma ve okuma becerilerine çok önem verdikleri, dinleme becerisini ise değerlendirmelerinde çok dikkate almadıkları görülmektedir. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) tarafından yapılan çalışmada da beceri alanlarından okuma ve yazmaya ağırlık verildiği raporlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin konuşma beceri alanını ölçmede benimsedikleri yaklaşımların son derece öznel kaldığı, konuşmanın işlevselliği ve anlam boyutunu yeterince dikkate almadıkları, yazma becerisinin ölçülme ve değerlendirilmesinde konuşma becerine göre daha nesnel davrandıkları, konuşma beceri alanını ölçerken yaptıkları gibi okuma becerisinin de fiziksel boyutuna ağırlık verdikleri tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu sınavlarında yönergeye yer verdiklerini, sınav sorularını kendilerinin hazırladıklarını, zümre öğretmenleriyle ortak çalışmalar yaparak soru kalitesini arttırmaya dönük çalışmalar yaptıklarını, puanlama yaparken öğrenci kimliklerinden etkilenmeme adına öğrenci kâğıtlarını isim kısmını kapatıp, sınav kâğıtlarını soru soru okuduklarını ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin önemli bir kısmı yaptıkları sınavlarla hedefledikleri kazanımları ölçmeyi sağladıklarını düşünmektedir, ancak sınav başarısı ile dilin anlama ve anlatma becerilerini pratikte yansıtılmaları adına ortaya koydukları performansın yetersizliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınav başarısı odaklı düşünerek, pratikte karşılaşılan bu sorunu görmezlikten gelmelerinin temelinde programda verilen kazanımların çokluğu ve yoğunluğu olduğu düşünülebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna uygun olarak geliştirilmiş olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalarda daha fazla kullanma adına özendirici çalışmaların yapılması; Türkçenin farklı öğrenme alanlarına en uygun araçların neler olabileceği, yapılandırmacı eğitim anlayışı ve değerlendirme süreçleri konusunda uzmanlaşmış akademisyenler aracılığıyla bilgilendirme çalışmalarının yapılması; programın öngördüğü çok yoğun ölçme araçlarının sadeleştirilerek yapılabilir miktarda ve nitelikte etkin kullanımın sağlanması yönünde tedbirlerin alınması gereklidir.

Dil beceri alanlarında kullanılan ölçme araçlarının, özneliği ortadan kaldıracak şekilde standart uygulamalara dönüştürülmesi için uygun ölçme araçlarının tüm öğretmenler tarafından kullanımının sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Süreç temelli bir yaklaşım olan yapılandırmacı model ile sonuç odaklı geleneksel yaklaşımın (TEOG, YGS, LYS vb.) eğitim sisteminde birlikte kullanımı sistem içerisindeki çatışmaların temel kaynağı olduğu, sınav sisteminin de yapılandırmacı modele uygun hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilgi Dergisi*, 53, 29-50.
- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 649-664.

- 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.
- Demirdelen, C. ve Yapıcı, M. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 6 (2).
- Dündar, A. (2001). *Dil ve Düşünce*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erçaçan, C. (2013) Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul. Multilingual Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- PISA 2015 key findings for Turkey. (2015) <http://www.oecd.org/turkey/pisa-2015-turkey.htm> (23.03.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, (28) , 513-523.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1621-1639.