



*The Journal of Academic Social Science Studies*

**JASSS**

*International Journal of Social Science*

*Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2530>*

*Number: 28 , p. 513-523, Autumn II 2014*

## **TÜRKÇE DERSİNDE UYGULANAN SINAVLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

*AN EVALUATION ON EXAMS APPLIED IN TURKISH COURSE*

*Arş. Gör. Süleyman ÜNLÜ*

*Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü*

*Arş. Gör. Hüseyin ÖZTÜRK*

*Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü*

*Arş. Gör. Tahir TAĞA*

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi*

### **Özet**

Bu araştırmada Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğrenci başarısını belirlemek için uygulanan sınav kâğıtlarının durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda başarı testlerinde hangi sınav türlerinin yer aldığı, hangi beceri alanlarının ölçüldüğü, dil bilgisi alanının sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeline göre yürütülen bu araştırma, Isparta il merkezinde yer alan ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan 39 ilköğretim okulundan 18'i seçilmiştir. Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra bu okullarda bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan sınav kâğıtları toplanmış ve araştırmanın amaçlarına göre incelenmiştir. İnceleme sonunda elde edilen bulgular özetle şöyledir: Sınav kâğıtlarında sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiği ve bunu sırasıyla yazılı ve karma sınavların takip ettiği tespit edilmiştir. Bu sınavlarda beceri alanlarından okuma ve yazmaya bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Okuma becerilerine yönelik sorular bütün sınavlarda yer alırken yazma becerilerine yönelik sorular sınavların yaklaşık yarısında (%56,25) bulunmaktadır. Buna karşılık sınav kâğıtlarında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Bir bilgi alanı olarak değerlendirilen dil bilgisine ise 5. sınıflardaki sınav kâğıtlarının çok küçük bir kısmı dışında bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Yazılı Sınavlar, Ölçme ve Değerlendirme, Beceri Alanları, Başarı Testleri

### **Abstract**

This study aimed to investigate the case of the examination papers applied to determine the students achievements in the process of assesment and

evaluation of Turkish courses. In this context, this study intended to determine which type of exams take place, which skill areas are measured and how grammar area in achievement tests distributes according to class level. This study was performed according to descriptive (survey) method and it was carried out in secondary schools located in the center of Isparta. In the study, in academic year of 2012-2013, 18 primary schools out of 39 primary schools located in the city of Isparta were selected. After obtaining necessary permission from Isparta provincial directorate for national education, the exam papers in these schools applied in the 5th, 6th, 7th and 8th grades Turkish classes were collected and they were examined for the purposes of research. The obtained findings are summarized as follows: the multiple-choice exams were commonly preferred as exam type in exam papers and respectively it was determined that it was followed by the written and mixed exams. In these exams, it was determined that in all grade levels and exams applied, the exams concentrated on to reading and writing skills areas. While the questions for reading skills take part in all exams, writing skills take part in an average of half of the exams (%56,25). On the other hand, no questions for speaking and listening skills are included in the examination papers. Grammar area, regarded as knowledge area, takes place at all grade levels and exams except for few exam papers in 5th grade.

**Key Words:** Turkish Education, Examination, Assessment and Evaluation, Skill Areas, Achievement Tests

## GİRİŞ

Bir düzeneğin, bir işleyişin sağlıklı olup olmadığını anlamak, sağlıklı ise devamlılığını sağlamak; değil ise sıhhati bozan sebepleri doğru tespit etmek, ancak söz konusu işleyişi ölçmek ve değerlendirmekle mümkündür. Çok taraflı ve katılımlı bir süreç olan eğitim öğretim faaliyetleri için de bu durum geçerlidir. Eğitime ilişkin alınacak kararlar ile düzenlenecek plan ve programların etkililiği ancak ölçme-değerlendirmenin sağlayacağı geçerli ve güvenilir veriler ile gerçekleştirilebilir.

Birçok alanda olduğu gibi Türkçe eğitimi alanında yapılan ölçmelerin amacı eğitim sisteminin doğru işleyip işlemediğini ortaya koyarak eğitimdeki yanlışlıkların düzeltilmesini ve eksikliklerin tamamlanmasını sağlamaktır (MEB, 2006). Bu sayede eğitimde belirlenen hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesine imkân doğar. Bunun için değerlendirmeye aracılık eden ölçme araçlarının geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin uygun olması gerekmektedir.

Eğitim söz konusu olduğunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda olmak üzere üç aşamada başvurulabilir. Bu üç aşamada ölçme ve değerlendirmenin amaç ve kapsamı değişiklik göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin amaç ve kapsamına göre izleme testleri, başarı testleri ve tutum ölçekleri, gözlem formları gibi çeşitli ölçme araçları kullanılabilir.

Öğretim sürecinin sonunda öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan ve çeşitli sınav türlerini içeren başarı testlerine Türkçe dersinde de

başvurulmaktadır. Bu testler yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, eşleştirme testleri, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Başarı testlerinde yer alacak soruları ve soru tiplerini belirlemek testin geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Kullanılacak ölçme türünü belirlerken öğretimin hedefleri, öğrenci grubunun düzeyi, bireylerin öğrenme tarzları ve ölçmenin öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması göz önünde bulundurulmalıdır (Çakan, 2008). Çünkü ölçmeye konu olan becerilere göre ölçme araçları da değişiklik göstermektedir.

Öğretmenler tarafından oluşturulan testler genellikle ikiye ayrılır. Bunlar büyük ölçüde yapılandırılmış, öğrencilerin bir-iki sözcük yazmasını veya sınırlı bir grup seçenek arasından doğru cevabı seçmesini gerektiren objektif testler ile öğrencilere kendi cevaplarını seçmesine, düzenlemesine ve sunmasına imkân veren yazılı sınavlardır. Objektif testler çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler ile doğru-yanlış, eşleştirme ve tamamlama testlerinden oluşur. Objektif testler, olguları, anlama, düşünme becerileri ve diğer karmaşık öğrenmeleri ölçmek için etkilidir. Puanlamadaki kolaylık ve objektiflik ile kapsam geçerliliği bu tür testlerin öne çıkan özellikleridir. Ancak üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki yetersizliği, soru maddelerini oluşturmanın zorluğu ve şans faktörü bu tür sınavlarda geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesini zorlaştırmaktadır (Gronlund, 1969).

Cevaplama serbestliğinin olduğu yazılı sınavlar, genellikle objektif testler ile ölçülmesi mümkün olmayan öğrenmeleri ölçmek için kullanılır. Bu tür sınavlar analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerini ölçmek için en uygun yoldur. Ayrıca bu tür sınavlarda soruları hazırlamanın kolaylığı ve cevaplama şans faktörünün düşük olması bu tür sınavları avantajlı kılmaktadır. Buna karşın bu tür sınavlarda cevaplamanın zaman alması, puanlama güçlüğü gibi sınırlılıklardan söz edilebilir (Airasian, 2000; Gronlund, 1969). Her iki test türünün arasında bir çatışmanın olmadığı, birbirinin alternatifi olarak düşünülmemesi gerektiği söylenebilir. Eğitimin bazı amaçları için objektif testler etkili iken bazıları için de yazılı sınavlar daha etkili olabilir. Her iki test türü de öğrenme çıktılarına, test türlerinin üstünlük ve sınırlılıklarına göre en uygun olduğunda kullanılabilir (Gronlund, 1969; Linn ve Miller, 2005).

Sınav türleri Türkçe dersi açısından değerlendirildiğinde tek bir türün yeterliliğinden, geçerlik ve güvenilirliğinden söz etmek zordur. Her ne kadar bir beceri dersi olarak öğrencilerin dil becerilerini ölçmede yazılı sınavların daha uygun olacağı düşünülse de bu düşünce her durumda geçerli değildir. Her bir sınav türünün kendine özgü üstünlükleri, sınırlılıkları vardır. Önemli olan ölçülmek istenilen hedeflerin niteliğine uygun bir sınav türünün seçilmesidir. Geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için bazen ölçülmek istenilen hedefe ilişkin birden çok soru türüne testlerde yer vermek gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin her bir sınav türünün zayıf ve güçlü yönlerini göz önünde bulundurması, şartlara uygun bir türü kullanması gerekir.

İster dersin doğasından kaynaklansın ister ölçme araçlarının sınırlılıklarından kaynaklansın Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin istenilen

ölçülerde ve nitelikte olmadığı bilinen bir durumdur (Küçük, 2002). Her ne kadar 2006 programı ile birlikte ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hem süreç hem ürün odaklı değerlendirmeye yönelik olsa da uygulamada öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanamamaktadır (Akata, 2009; Benzer ve Eldem, 2013; Karadüz, 2009). Bunun bir sonucu olarak eğitimde öğrenci başarılarını değerlendirirken geleneksel ölçme araçlarının başat rolü geçerliliğini korumaktadır. Bu durumda mevcut ölçme araçlarının ne kadar doğru ve etkili kullanıldığı daha bir önem taşımaktadır.

Anadili öğretiminin, bilgiye değil beceriye odaklı olması ölçme ve değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Bilindiği gibi anadili öğretiminde dört temel beceri alanı vardır: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma. Bunların dışında bir bilgi alanı olarak dil bilgisinden bahsedebiliriz. Okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi, dinleme/izleme ve konuşma becerisine göre daha somut, daha objektif bir biçimde yapılabilir. Dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin ölçümü ise ölçmecinin çok daha dikkatli olmasını gerektirmektedir. Bu durumu dinleme ve konuşma eğitimi ile ilgili doktora tezlerinden ve muhtelif çalışmalardan takip etmek mümkündür (Doğan,2007; Kırbaş, 2010; Sallabaş, 2011).

Göçer'in (2010), biri MEB olmak üzere üç farklı yayınevi tarafından çıkarılan Türkçe ders kitaplarının biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik ölçme değerlendirme durumlarını incelediği çalışmasından hareketle söyleyebiliriz ki Türkçe derslerinde dinleme ve konuşma becerileri, öğretim sürecinde küçümsenemeyecek bir düzeyde ölçülmektedir. Fakat bahsi geçen becerilerin süreç sonunda ölçüldüğünü söyleyebilmek için çalışmalara ihtiyaç vardır. Şimdiye dek Türkçe dersi sınavlarında sorulan sorular üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte bunlar bu ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte değildir. Çalışmada elde edilen bulgular ile Türkçe sınavlarının genel bir görünümü ortaya konularak 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe derslerinde uygulanan sınavların durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Başarı testlerinde hangi sınav türleri kullanılmaktadır?
- 2) Başarı testlerinde hangi beceri alanları ölçülmektedir?
- 3) Dil bilgisi soruları sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Türkçe sınavlarının durumunu ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişten günümüze devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda var olan durumdan hareket edilir ve her hangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez. Tarama araştırmalarında önem kazanan nokta ise geçmişteki olaylara ilişkin olguları tespit ederek ilişki kurma ve yargılarda bulunarak kanıtların toplanması ve değerlendirilmesidir (Karasar, 2012).

### *Araştırmanın Kapsamı*

Araştırma kapsamında 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Isparta il merkezinde yer alan ortaokullar değerlendirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu okulların 18'inden toplanan 432 sınav kâğıdı araştırmanın dokümanlarını oluşturmuştur.

### *Verilerin Toplanması*

Araştırmanın amaçlarına cevap olabilecek verileri toplamak maksadıyla doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırmada öncelikle sınav kâğıtlarını toplamak için Isparta Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından Isparta ilindeki 18 ortaokuldan gönüllülük esasına uygun olarak sınav kâğıtları istenilmiştir. 2012-2013 eğitim – öğretim yılı 5, 6, 7 ve 8. Sınıflara ait hem birinci dönem hem de ikinci dönem Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları toplanmıştır. Sınav kâğıtları toplanırken 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerine giren öğretmenlerin sınav kâğıtlarından rastgele seçilmiştir.

### *Araştırmanın Veri Analizi*

Araştırmada beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde 108'er sınav kâğıdı toplamda ise 432 sınav kâğıdı incelenmiştir. Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan yazılı kâğıtlarındaki sorular, sınav türlerine göre çoktan seçmeli, yazılı ve karma sınav olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Literatür incelendiğinde sınav türleri farklı ölçütlere göre farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Ancak araştırmada sınav kâğıtlarını bu sınıflandırmalara göre incelemek mümkün olmamıştır. Çünkü bazı sınavlarda birden çok soru tipine başvurulması sınavların bu sınıflamaya göre incelenmesini zorlaştırmıştır. Bu sebeple birden çok soru tipinin yer aldığı sınavlar karma sınav kategorisinde değerlendirilmiştir. Buradan hareketle çalışmada sınavlar, türlerine göre çoktan seçmeli, yazılı sınav ve karma olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ilişkin veriler toplanırken sınavlarda dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dil bilgisine yönelik sorular dikkate alınmıştır. Sınavda dil becerilerine ve dil bilgisine dönük en az bir sorunun yer alışı o alanın ölçmeye dâhil edildiği şeklinde değerlendirilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde bulgular araştırmanın amaçları kapsamında üç başlık altında incelenmiş ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### **Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Durumu**

Başarıya yönelik ölçme değerlendirmede kullanılan sınav türlerini belirlemek araştırmanın alt amaçlarından ilkinin oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin yazılı kâğıtları incelendiğinde ortaya çıkan sınav türlerinin sınıf düzeylerine göre sıklık dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	5.Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Çoktan Seçmeli	43	43	43	42
Yazılı	35	37	47	40
Karma	20	28	18	26
Toplam	108	108	108	108

İkinci kademe öğrencilerine yönelik yapılan sınavlarda öğretmenlerin kullanmış oldukları sınav türleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 5, 6 ve 7. sınıflarda çoktan seçmeli sınavların eşit bir dağılım gösterdiği ve 8. sınıfta da buna yakın bir sayının olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Türkçe dersinde bir yılda yapılan sınavların 43'ünde (%39,81) çoktan seçmeli sınav türüne başvurulduğu dikkati çekmektedir. Bu görünümün ortaya çıkmasında öğretmenlerin öğrencileri çoktan seçmeli olan merkezi sınavlara hazırlama düşüncesiyle çoğunlukla çoktan seçmeli sınav türünü tercih etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitime ilişkin alacakları kararlarda öğretmenlerin objektif olma endişelerinin onları test türü sınavlara yönelttiği de düşünülebilir.

Beşinci sınıflarda 35 (%32,4), altıncı sınıflarda 37 (%34,3), yedinci sınıflarda 47 (%43,5) ve sekizinci sınıflarda 40 (%37) sınavın yazılı sınav olduğu görülmektedir. Yazılı sınavların oranlarında 7. sınıfa kadar görülen düzenli artışın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimlerine paralel bir biçimde kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri de gelişecektir. 8. sınıf düzeyinde ise kısmi bir düşüş göze çarpmaktadır. Ancak bu düşüşün, söz konusu gelişim durumunun seyri ile zıtlık arz edecek düzeyde olmadığı belirtilmelidir.

Açık uçlu soruların yanı sıra kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler ile doğru-yanlış ve eşleştirme testlerinden en az birini bulunduran karma sınavların sınıf düzeylerine göre dağılımı şu şekilde gerçekleşmiştir: beşinci sınıfta 30 (%27,8), altıncı sınıfta 28 (%25,9), yedinci sınıfta 18 (%16,7) ve sekizinci sınıfta 26 (%24,1). Burada da yazılı sınavların aksine yedinci sınıfa kadar kademeli bir düşüş görülmektedir. Test türü sınavların oranı sabit kaldığı düşünülürse bu değişimin belirleyicisinin yazılı sınavlar olduğu görülür. Uygulanan sınav türüne göre öğrenci başarısının değiştiğini belirten çalışmalar (Çakan 2000; Özbay, 1995) dikkate alınırsa Türkçe dersinde karma sınavlara başvurmanın doğru bir uygulama olduğu söylenebilir.

### **Dil Becerilerinin Sınavlarda Sorulma Durumu**

Araştırmanın alt amaçlarının bir diğeri dil becerilerinin sınavlardaki dağılımıdır. İncelenen sınav kâğıtlarına göre sınavlarda yer alan dil becerilerinin sıklık dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Sınavlarda Yer Alan Dil Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
5. Sınıf	0	108	0	108	108	0	48	60
6. Sınıf	0	108	0	108	108	0	60	48
7. Sınıf	0	108	0	108	108	0	63	45
8. Sınıf	0	108	0	108	108	0	54	54

Tablo 2 incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf sınav kâğıtlarında okuma ve yazmanın önemli bir ağırlığının olduğu görülmektedir. 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 almıştır. Buna karşın dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin hiçbir sorunun olmayışı dikkati çekmektedir. Konuşma becerisinin aksine sınavlarla da ölçülebilir bir beceri olan dinleme/izlemeye yönelik soruların sınavların hiçbirinde yer almaması dikkat çekicidir. Bu yönüyle dinleme/izleme becerisinin sınavlarda göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

Okuma becerisinin bütün sınıf düzeylerinde eşit olarak dağıldığı görülmektedir. Programda temel dil becerileri içerisinde okuma becerilerine ağırlık verilmektedir. Buna bağlı olarak okuma becerisine, dinleme ve konuşma becerisinin aksine bütün sınavlarda yer verilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Buna ilave olarak okumaya dönük soru hazırlamanın daha kolay oluşu ve merkezi sınavlarda okuma becerisine dönük soruların ağırlıkta oluşunun da bu tablonun ortaya çıkışında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınavlarda okuma becerisinin ardından en çok sorunun yöneltildiği beceri alanı yazmadır. Her sınavda yer almamakla birlikte her sınıf düzeyinde yazma becerilerine ilişkin soruların bulunduğu görülmektedir. Beşinci sınıftan itibaren orantılı olarak yazma becerilerine ilişkin sorulara daha fazla sınavda yer verilmiştir. Ancak sekizinci sınıfta yedinci sınıflara göre bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durumun 8. sınıf düzeyinde yazılı sınavlara daha az başvurulmasından kaynaklandığı söylenebilir.

### Dil Bilgisinin Sınavlarda Sorulma Durumu

Araştırmanın son alt amacı dil bilgisinin sınavlardaki dağılımıdır. Sınavlarda yer alan dil bilgisi alanının sınıf düzeylerine göre sıklık dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Sınavlarda Yer Alan Dil Bilgisinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Var	96	108	108	108
Yok	12	0	0	0
Toplam	108	108	108	108

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin hazırlamış oldukları yazılı kâğıtları incelendiğinde beşinci sınıflarda %88,9 oranında dil bilgisi sorularına yer verildiği görülürken %11,1 oranında yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun 5. sınıf düzeyinde dil bilgisi kazanımlarının azlığı ve bunları öğretirken benimsenen yaklaşım ile açıklanabilir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ise sınavların tamamında dil bilgisine yönelik soruların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak dil bilgisi sorularına sınavlarda yer vermeleri, bütün sınıf düzeylerinde dil bilgisi konularının varlığı ile açıklanabilir. Ayrıca dil bilgisine yönelik soruları hazırlamanın dil becerilerine göre daha kolay olmasının öğretmenleri her sınavda bu tür soruları sormaya yönelttiği de düşünülebilir.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarılarını belirlemek amacıyla yaptığı sınav kâğıtları incelenmiştir. Böylece Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda en çok kullandığı sınav türünün hangisi olduğu, sınavlarda yer alan soruların dil becerileri bakımından sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği ve dil bilgisinin sınavlarda sorulma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen mevcut bulgulardan hareketle ikinci kademe öğrencilerine yönelik yapılan sınavlarda öğretmenlerin en çok kullanmış oldukları sınav türünün çoktan seçmeli sınavlar olduğu, bunu yazılı ve karma sınavların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Türkçe dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin (%39,8) dikkate değer bir ağırlığının olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan araştırmanın bulguları ilk bakışta Beyhan (2012), Göçer (2005), Gök ve Şahin'in (2009) geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından en çok yazılı yoklamalara başvurulduğunu tespit ettikleri çalışmalar ile çeliştiği söylenebilir. Ancak bu çelişkinin araştırmada sınav türlerinin tasnifinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü karma sınavlar olarak değerlendirilen sınav kâğıtları büyük oranda yazılı sınavların özelliklerini taşısa da birden çok soru tipini içermesi sebebiyle bu durum çalışmada karma sınavlar tanımlaması ile belirtilmiştir.

Türkçe dersinin genel amacı olan okuduğunu, dinlediğini, gözlemlediğini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme becerisi göz önünde bulundurulduğunda konuya göre değişmekle birlikte en uygun sınav türünün yazılı sınav olduğu söylenebilir (Cemiloğlu, 2004). Karma sınavlar ile yazılı sınavların toplamda sınavlar içerisinde önemli bir ağırlığı (%61,2) olmasına karşın Türkçe dersinde yapılan sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kayda değer bir oranda olduğu da görülmektedir. Çoktan seçmeli



testler olgulara dayalı bilgileri ölçmeye yöneliktir, öğrencilerin ifade yeteneklerinin dışında kalan yorumlama, değerlendirme ve çözümleme gibi üst düzey becerileri tam manasıyla ölçmemektedir (Yıldırım, 1983). Doğrudan doğruya becerilerin ölçülmesinde testin kullanımı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve geliştirmelerine imkân vermemektedir (Özbay, 1997). Bunlara ilave olarak çoktan seçmeli testlerin doğrudan çok yanlışı öğretmesi, ezbere yöneltmesi, bazı becerileri ölçmede yetersiz olması, dil ve düşünceyi tek tipleştirme gibi birçok sınırlılığı vardır (Güneş, 2012). Çoktan seçmeli testlerin bütün bu sınırlılıkları dikkate alındığında sınavlarda bu türe bu oranda başvurulmasının Türkçe dersi açısından birçok olumsuzluğa yol açtığı ileri sürülebilir.

Eğitim sistemine hâkim olan çoktan seçmeli sınav anlayışının olumsuzlukları Türkçe dersi özelinde de görülmektedir. Bir bilgi dersi değil bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde (MEB, 1981) çoktan seçmeli sınavlara daha az yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli sınavlara olguları ölçmek, değerlendirmede nesnel kararlar almak gibi gerekçelerle başvurduğu düşünülse bile bu tercihin temelinde eğitimin her kademesinde çoktan seçmeli testlerin hâkim olmasının yattığı söylenebilir. Bu da Türkçe dersi açısından birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Çünkü *“Daha ilköğretim başlayan, ortaöğretim sonuna kadar süren test uygulamaları yazılı ve sözlü anlatımda büyük eksikliklerin doğmasına yol açmaktadır. Bilgiyi komprime olarak edinmek, istendiğinde yine komprime olarak vermek hem zihnin çalışmasını engelleyen, yaratıcılığı köstekleyen, hem de yazılı ve sözlü anlatım yeteneğinin edinilmesine olumsuz etkide bulunan bir etkidir.”* (Aksan, 1988: 137).

2006 programında dil becerilerinin dersteki ağırlıkları okuma %30, konuşma %20, yazma %20 ve dinleme/izleme %15 olarak belirtilmiştir. Bu oranlar dikkate alınarak ölçme ve değerlendirmede bütün becerilerin ölçülmesi gerekir. Ancak araştırmada elde edilen bulgular sınavlarda sadece okuma ve yazma becerilerinin dikkate alındığını göstermektedir. Konuşma becerisinin sınav yoluyla ölçülmesi doğası gereği mümkün değildir. Ancak sınavlarda rahatlıkla yer verilebilecek olan dinleme/izlemeye ilişkin soruların hiçbir sınav kâğıdında olmayışı dinleme/izleme becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Doğan (2012) bu durumu şöyle dile getirmektedir: *Dinleme, Türkçe dersi ile ilgili sınavlarda yer bulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında dinleme becerilerine yer verilmediği sürece bu beceri ihmal edilmeye devam edilmiş olacaktır. Bu ise Türkçenin eğitimi-öğretimi açısından olumsuz ve istenmeyen bir durumdur. O yüzden hem eğitim hem de ölçme-değerlendirme çalışmalarında diğer dil becerilerinin yanında dinleme becerisi de yer bulmalıdır (s.37).*

Programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayan dil bilgisi ile diğer alanların gelişimine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi sebebiyle dil bilgisi konularını doğrudan aktarma yoluna gidilmemiştir (MEB, 2009). Bu düşünceler ışığında diğer sınıfların aksine dil bilgisine 5. sınıf sınav kâğıtlarında bir miktar daha az yer verilmesi bu yaklaşımın bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık 6.

sınıftan itibaren bütün sınıfların sınavlarında dil bilgisine ilişkin sorulara yer verilmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların ders programlarında dil bilgisine ilişkin sırasıyla 16, 20 ve 17 kazanım yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirmede bu kazanımlara ulaşma düzeyinin de belirlenmesi gerektiği düşünüldüğünde 6, 7 ve 8. sınıfların bütün sınavlarında dil bilgisine ilişkin soruların yer alması olağan karşılanabilir.

### KAYNAKÇA

- AKATA, A. Ç. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- AİRASIAN, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: a concise approach*. Boston: McGraw Hill.
- AKSAN, D. (1988). *Ortaöğretimde Türk dili öğretimini geliştirme yolları*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı(1-3 Ekim 1986), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, s.137.
- BENZER, A. ve ELDEM E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), s.649-664.
- BEYHAN, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Akademi.
- ÇAKAN, M. (2000). *Interaction between cognitive styles and assessment approaches*. (Order No. 9963940, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College). ProQuest Dissertations and Theses, <http://search.proquest.com/docview/304602159?accountid=11054> Erişim Tarihi: 05.07.2014
- ÇAKAN, M. (2008). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri., Tekinal S. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi. s.92-125
- DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- GÖÇER, A. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), s.197-210.
- \_\_\_\_\_ (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- GÖK, B. ve ŞAHİN, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 127-143.

- GRONLUND, N. E. (1969). *Measurement and evaluation in teaching*. London: The Macmillan.
- GÜNEŞ, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- KARADÜZ, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 2009, s.189-210.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KIRBAŞ, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- KÜÇÜK, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Milli Eğitim*, 153-154, s.125-137.
- LİNN, R. L. ve MİLLER, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. Prentice Hall: New Jersey.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, s. 327-356.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- ÖZBAY, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. *Bilge*, 11, s.13-16.
- SALLABAŞ, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YILDIRIM, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları.