



## Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıkları Ve Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri(DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ)\*

Sevilay KİLMEN\*\* Serdar BEYHAN\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları çeşitli değişkenlere dayalı olarak araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırmada tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri toplanmıştır. Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 89 Türkçe öğretmeni, araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin en çok proje; performans değerlendirme; gözlem; portfolyo; grup değerlendirme, yazılı yoklamalar ve akran değerlendirmeyi kullandıkları belirlenmiştir. Tamamlayıcı yaklaşımların en belirgin üstün görülen yönleri, süreci değerlendirmesi; bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması olarak tespit edilmiştir. Zayıf görülen yönü ise çok zaman alması olarak saptanmıştır. Ayrıca en büyük sorunun zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bazı uygulamaların dışında, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, kıdem, seminer alıp almama ve öğrenim durumu değişkenleri arasında manidar bir değişme olmadığı belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, Türkçe öğretmeni.*

<sup>1</sup>25 Şubat 2013 tarihinde elektronik olarak yayımlanmıştır.

\*Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü içermektedir.

\*\*Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
kaplansevilay@yahoo.com

\*\*\*Serdar Beyhan, 100. Yıl Ortaokulu, serdar.beyhan14@gmail.com

**The Perceptions of the Turkish Language Teachers about Their  
Application Levels of Measurement and Evaluation and Their Views  
on the Alternative Approaches**

---

**Abstract**

The main aim of this study is to reveal Turkish teachers' measurement and evaluation practices, the frequency of these practices are investigated. The sample selected for this study is made up of 89 Turkish teachers working in the Düzce province. The most frequently used one were found to be project, performance assessment, observation, portfolio, group assessment, written exam and peer assessment. According to the teachers, the superiority of the student-centered assessment stems from its assessment of the process and its power to reveal students' individual and cognitive differences. The weakest point of student-centered assessment is that it takes too much time to apply and the lack of time.

*Key Words: Measurement and evaluation practices, Turkish teacher.*

### Giriş

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin başında, süreç devam ederken ve sürecin sonunda kullanılan, sonuç, ürün ya da performansların değerlendirilip eğitim hedeflerine uygunluğunu saptayan bir süreçtir. Bu süreç, içinde eğitim hedeflerinin çeşitliliği nedeniyle bu çeşitliliğe aynı oranda cevap verebilecek birçok ölçme ve değerlendirme yöntemi ve etkinliğini barındırmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımları geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere iki kategoride ele alınabilmektedir. Geleneksel ölçme yaklaşımları ile kastedilen yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme testleridir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile kastedilen ise, puanlama ölçekleri, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, proje, performans değerlendirme, gözlem, görüşme, kavram haritası, öz değerlendirme arkan değerlendirme ve grup değerlendirmeleridir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Eğitimin her alanında olduğu gibi Türkçe eğitimi ve öğretiminde de ölçme ve değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Türkçe derslerinde, öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi gibi dil becerileriyle ilgili performansları çeşitli ölçme araçları ile ölçülmektedir. Bu ölçme araçlarından çıkan sonuçlara dayanılarak öğrencilerin başarı düzeyleri saptanmaktadır. Türkçe öğretiminde sonuç ve süreç değerlendirmesinin yanında ürün değerlendirmesi de yapılır. Süreç değerlendirmesi yapılırken öğrencinin yıl içindeki performansı gözlenir. Ürün değerlendirmesinde de kazanımların öğrenciler tarafından kazanılış derecesi yani öğrencilerin öğrendikleri ölçülür. Türkçe öğretiminde kullanılan sistem çoklu değerlendirmedir. Başka bir deyişle süreçte öğretmen ve öğrenci birlikte yer alır. Öğretmen birden fazla ölçme aracı kullanarak öğrenci başarısını değerlendirmede daha doğru yorumlamalar yapabilmektedir (MEB, TTKB, 2006).

Öğrenciyi merkeze alan eğitim programının uygulamaya başlanmasıyla geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra tamamlayıcı bazı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir. Öğretimde meydana gelen değişiklikler kullanılan ölçme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiği için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmuştur. Böyle bir programda sınıftaki öğrencilerin tümü bütün olarak değerlendirmeye alınmalıdır. Öğrenciler sadece sınavlardan aldıkları puana göre değerlendirilmemelidir. Öğrenci değişik yollardan değerlendirmeye tabi tutularak süreç değerlendirmesine gidilmelidir (Ocak, 2004).

Türkiye’de çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda ölçme ve değerlendirme alanı farklı yönleriyle ele alınmıştır. Bu araştırmanın literatürü, araştırmanın sadece Türkçe Öğretmenleri ile çalışılması nedeniyle, ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretmenlerine yönelik çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Aşağıda bu araştırmalar özetlenmiştir.

Adıyaman (2005) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimin 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersi veren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu ve bu sebeple sınav sorusu hazırlarken kurallara uymadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerine bakıldığında diğer kıdem yıllarına kıyasla ise 4-15 yıl kıdeme sahip olanların lehine bir fark olduğu gözlenmiştir.

Yıldırım (2006)’ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin en fazla, yazılı yoklamaları kullandığı, ölçme araçlarının öğrenci başarısını ölçmede yetersiz olduğu görüşünü savundukları belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nin araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı seviyelerini ortaya çıkarmada çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmenler, kendilerini çoğunlukla geleneksel yöntemler diye nitelendirilen sınav şekillerinde yeterli bulmaktadırlar.

Karadüz (2009)’ün yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı anlayışı yeterli ölçüde yansıtmadığı belirlenmiştir. Yıldırım ve Karakoç (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu sözlü sınavları, yazılı sınavları, öğrenci ürün dosyasını, performans ödevlerini ve projeleri kullanmaktadırlar. Öz ve akran değerlendirme ise nadiren uygulanan uygulamalardır. Öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe dersi programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farkları dikkate aldığını, sonuç ile birlikte sürecin de değerlendirildiğini ancak, bu uygulamaların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Coşkun, Gelen ve Kan (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin performans ödevlerinin uygulanmamasının sebebinin kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarının kullanışlı olmaması ve kalabalık sınıflar olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler özellikle grup

çalışmalarında öğrencileri değerlendirmede güçlük çektiklerini belirtmektedirler.

Metin ve Demiryürek (2009)'in yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu bakış açısına sahip olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin, bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yetersiz olması, sınıfta disiplinin sağlanamaması, maliyetin yüksek olması gibi sebeplerden etkili bir ölçme ve değerlendirme yapamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu yaklaşımların uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını, kendilerinin de yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulamamaktadırlar. Yıldız (2011)'in yaptığı bir çalışmada ise branş öğretmenlerinin kıdem, öğrenim durumları bakımından ilköğretim programlarındaki tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanımları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalarında bir takım eksiklerin olduğu, bu uygulamaların çeşitli değişkenlere göre bazı çalışmalarda değiştiği bazılarındaki ise değişmediği saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin çalışmaların az oluşu ve elde edilen bulgular arasında tutarlılığın sağlanamaması yeni araştırmaların yapılması zorunluluğunu doğurmuştur. Ayrıca bu konuda yapılacak araştırmaların ölçme ve değerlendirme alanında düzenlenecek hizmet içi çalışmalara ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu araştırmanın problemini Düzce ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklığının saptanması oluşturmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde kıdem, öğrenim durumu (lisans ve lisansüstü mezunu olma durumu) ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp alamama durumuna göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değiştiği görülmektedir (Adıyaman 2005, Yıldız, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada kıdem, öğrenim durumu (lisans ve lisansüstü mezunu olma durumu) ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp alamama durumunun ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilişkilendirilebileceği düşüncesiyle bu değişkenler açısından öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Ayrıca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı Düzce ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarını ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının üstün ve zayıf yönleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları,
  - a) Kıdeme (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri)
  - b) öğrenim durumuna (lisans-lisansüstü),
  - c) ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp almamama durumuna göre değişmekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin kendilerine verilen anketi içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplandırdıkları varsayımına dayanmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, 2011-2012 eğitim - öğretim yılında Düzce il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 89 Türkçe öğretmeni ile, ankette bulunan sorularla sınırlıdır. Bu çalışmada, demografik değişkenler kıdem, öğrenim durumu ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp almama durumu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada sınıf mevcudu da bir demografik değişken olarak ele alınmak istenmiştir. Ancak öğretmenlerin 25 ile 30 arasında sınıf mevcuduna sahip olmaları nedeniyle, sınıf mevcudu bir değişken olarak ele alınamamıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarını belirlemek ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerini almaktır. Bu yönüyle bu araştırma var olan bir durumu betimleyen tarama türü bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 93 Türkçe öğretmen, araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu araştırmada, evrenin sınırlı sayıda öğretmenden oluşması sebebiyle örneklem almaya gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmıştır. Tayin ve izin durumu gerekçeleriyle dört öğretmene ulaşılamamıştır. Araştırma 89 Türkçe öğretmeninin verilerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin 19'u 0-5 yıllık kıdeme; 49'u 6-10 yıllık kıdeme; 21'i 11 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptirler. Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin 73'ü lisans; 16'si ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 39'u ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmış, 50'si ise seminere katılmamıştır.

### Verileri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2011) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler (kıdem, öğrenim durumu (lisans-lisansüstü), ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılım) yer almaktadır. İkinci bölümde ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarını ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Bu araştırmada kullanılan anket tekrar 4 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiş, anketin araştırmaya uygunluğu açısından görüşler alınmıştır. Veri toplama aracında bulunan sorulara ek olarak açık uçlu sorular ankete eklenmiştir. Araştırmacı tarafından anket, 'Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi' adı altında yapısal olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri gerekli izinler alınarak toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılarak çözümlenmiştir. Birinci alt amaca yönelik olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları frekans

dağılımı ile yüzdeler şeklinde özetlenerek tablolaştırılmıştır. İkinci alt amaca ilişkin olarak anket verilerinin sınıflama ve sıralama düzeyinde bilgi sağlamasından dolayı çeşitli değişkenler (kıdem, seminer alıp almama, öğrenim durumu) bakımından öğretmen görüşleri arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Kay-kare testi kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt amaçlara yönelik olarak elde edilen öğretmen görüşleri ise yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde, araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

#### **1) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ne düzeydedir?**

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarına ilişkin ifadelerle verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 1’de gösterilmiştir.



Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama  
Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	f	57	19	13
	%	64	21,3	14,6
2. Soru Cümlesi formatında Kısa Yanlı Testler	f	39	39	11
	%	43,8	43,8	12,4
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanlı Testler	f	30	47	12
	%	33,7	52,8	13,5
4. Doğru Yanlış Soruları	f	42	39	8
	%	47,2	43,8	9
5.Çoktan Seçmeli Testler	f	35	30	24
	%	39,3	33,7	27
6. Eşleştirme Soruları	f	34	40	15
	%	38,2	44,9	16,9
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	f	21	52	16
	%	23,6	58,4	18
8. Proje Görevleri	f	58	25	6
	%	65,2	28,1	6,7
9. Performans Görevleri	f	62	22	5
	%	69,7	24,7	5,6
10. Gözlem	f	60	17	12
	%	67,4	19,1	13,5
11. Kavram Haritası	f	26	40	23
	%	29,2	44,9	25,8
12. Görüşme (mülakat)	f	35	41	13
	%	39,3	46,1	14,6
13. Öz Değerlendirme	f	37	38	14
	%	41,6	42,7	15,7
14. Grup Değerlendirme	f	21	54	14
	%	23,6	60,7	15,7
15. Akran Değerlendirme	f	20	55	14
	%	22,5	61,8	15,7
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	f	27	37	25
	%	30,3	41,6	28,1
17. Yapılandırılmış Grid.	f	17	26	46
	%	19,1	29,2	51,7

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun portfolyo (% 58,4); kavram haritası (% 44,9); görüşme (% 46,1); grup değerlendirme (% 60,7); akran değerlendirme (% 61,8), öz değerlendirme (% 42,7) ve kelime ilişkilendirme testlerini (% 41,6) ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra proje görevleri (% 65,2), yazılı yoklamalar (% 64), çoktan seçmeli testler (% 39,3), performans görevleri (% 69,7) ve gözlem (% 67,4) çoğu zaman uygulanmaktadır. Yapılandırılmış grid ise uygulanma sıklığı en az olan ölçme yöntemidir (hiçbir zaman, % 51,7; ara sıra, % 29,2). Soru formatında hazırlanan kısa yanıtli testleri ve doğru yanlış sorularını grubun büyük çoğunluğu çoğu zaman ya da ara sıra uygulamaktadır. Eksik cümle formatındaki kısa yanıtli testleri ara sıra uygulayanlar grubun yarısından fazlasını (% 52,8) oluşturmaktadır. Çoğu zaman uygulayanlar da grubun % 33,7'sidir.

En çok yazılı yoklamaların uygulanmasının sebebinin, Türkçe programı hedeflerinin çoğunluğunun üst düzey düşünme becerilerini işe koşan ve bir ürün yaratmaya yönelik olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Performans görevlerinin uygulanma sıklığının çok olmasının sebebinin ise Türkçe dersinin ürün yaratmaya ya da performans sergilemeye elverişli bir ders (özellikler yazma ve konuşma becerileri) olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

## **2a) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları meslekteki kıdemlerine göre değişmekte midir?**

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için ilgili değişkene ait  $\chi^2$  ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 2' de verilmektedir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıklarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin  $\chi^2$  Ve P Değerleri.

İfadeler	$\chi^2$	p
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	7,638	0,106
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	13,745	0,008*
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	6,129	0,190
4. Doğru Yanlış Soruları	7,524	0,111
5. Çoktan Seçmeli Test	5,876	0,209
6. Esleştirme Soruları	9,497	0,510
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	10,486	0,056
8. Proje Görevleri	2,386	0,665
9. Performans Görevleri	4,173	0,383
10. Gözlem	10,533	0,065
11. Kavram Haritası	12,088	0,017*
12. Görüşme (mülakat)	4,682	0,321
13. Öz Değerlendirme	4,796	0,309
14. Grup Değerlendirme	9,146	0,166
15. Akran Değerlendirme	7,082	0,132
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	16,463	0,002*
17. Yapılandırılmış Grid	4,267	0,371

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, soru formatında kısa yanıtlı testler, kavram haritaları ve kelime ilişkilendirme testlerinin uygulanma sıklığının, kıdeme göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu maddeler haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, kıdeme göre değişmemektedir. Bu maddelere katılımcıların verdiği tepkilerin kıdeme göre dağılımı Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testlerin Kıdeme Göre Uygulanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Soru Formatında	0-5 yıl	13	68,4	6	31,6	0	0
Kısa Yanıtlı	6-10 yıl	17	34,7	27	55,1	5	10,2
Testler	11 yıl ve üzeri	9	42,8	6	28,6	6	28,6

Tablo 3 incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer kıdem aralığındakilere göre soru formatında kısa yanıtlı testleri daha sık uyguladıkları saptanmıştır. Bu türden testleri en az uygulayanlar ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Tablo 4. Kavram Haritalarının Kıdeme Göre Uygulanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Kavram Haritası	0-5 yıl	8	42,1	4	21,1	7	36,8
	6-10 yıl	17	34,7	23	46,9	9	18,4
	11 yıl ve üzeri	1	4,8	13	61,9	7	33,3

Tablo 4 incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun kavram haritalarını çoğu zaman kullandıkları, 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun ise kavram haritalarını ara sıra kullandıkları saptanmıştır. Bu duruma, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya alışık olması, kavram haritaları gibi programa yeni eklenen bir değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin bilgi sahip olmamalarının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Kelime İlişkilendirme Testlerinin Kıdeme Göre Uygulanma Sıklığına Ait  
Frekans ve Yüzde Değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Kelime İlişkilendirme Testleri	0-5 yıl	1	5,3	9	47,4	9	47,4
	6-10 yıl	23	46,9	18	36,7	8	16,3
	11 yıl ve üzeri	3	14,3	10	47,6	8	38,1

Tablo 5 incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların yüzde %38,1'inin; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise yaklaşık yarısının bu testleri hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Bu testleri en çok 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler kullanmaktadırlar.

**2b) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?**

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için öğretmenlerin öğrenim durumları lisans ve lisansüstü olarak kategorilendirilmiştir. İlgili değişkene ait  $\chi^2$  ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 6' da verilmektedir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıklarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin  $\chi^2$  ve p Değerleri

İfadeler	$\chi^2$	P
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	1,140	0,565
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	0,987	0,804
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	2,257	0,324
4. Doğru Yanlış Soruları	3,288	0,193
5. Çoktan Seçmeli Test	2,800	0,247
6. Esleştirme Soruları	3,215	0,200
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	5,313	0,150
8. Proje Görevleri	2,937	0,230
9. Performans Görevleri	1,568	0,457
10. Gözlem	2,334	0,311
11. Kavram Haritası	0,704	0,703
12. Görüşme (mülakat)	0,935	0,626
13. Öz Değerlendirme	7,288	0,026*
14. Grup Değerlendirme	2,584	0,460
15. Akran Değerlendirme	3,947	0,139
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	4,757	0,119
17. Yapılandırılmış Grid	1,573	0,455

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde, öz değerlendirme yönteminin uygulanma sıklığının, öğrenim durumuna göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu madde haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Bu maddeye katılımcıların verdiği tepkilerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öz Değerlendirme Yönteminin Öğrenim Durumuna Göre Uygulanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Öz Değerlendirme	Lisans	27	37	35	48	11	15
	Lisansüstü	8	50	6	37,5	2	12,5

Tablo 7 incelendiğinde öz değerlendirme yöntemini lisansüstü mezunlarının çoğunluğunun çoğu zaman, lisans mezunlarının ise çoğunluğunun ara sıra kullandıkları görülmektedir. Buna göre lisansüstü mezunlarının öz değerlendirmeyi daha sık kullandığı söylenebilir.

**2c) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları seminer alıp almama durumuna göre değişmekte midir?**

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için öğretmenler ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alanlar ve almayanlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmışlardır. İlgili değişkene ait  $\chi^2$  ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıklarının Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımına İlişkin  $\chi^2$  ve p Değerleri*

İfadeler	$\chi^2$	p
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	1,959	0,375
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	9,388	0,009*
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	1,146	0,564
4. Doğru Yanlış Soruları	3,630	0,163
5. Çoktan Seçmeli Test	0,056	0,973
6. Esleştirme Soruları	1,005	0,605
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	0,395	0,821
8. Proje Görevleri	0,411	0,814
9. Performans Görevleri	1,181	0,554
10. Gözlem	0,722	0,697
11. Kavram Haritası	0,202	0,904
12. Görüşme (mülakat)	0,203	0,904
13. Öz Değerlendirme	1,829	0,401
14. Grup Değerlendirme	4,885	0,180
15. Akran Değerlendirme	2,062	0,357
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	0,172	0,917
17. Yapılandırılmış Grid	0,108	0,947

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin, soru formatında kısa yanıtlı testlerin uygulanma sıklığının, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin seminer alıp almama durumuna göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu madde haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, seminer alıp almama durumuna göre değişmemektedir. Bu maddeye katılımcıların verdiği tepkilerin seminer alıp almama durumuna göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testlerin Seminer Alıp Alınma Durumuna Göre Uygulanma Sıklığına İlişkin Tepkilere Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
2. Soru Formatında	Katıldım	10	25,6	23	59	6	15,4
Hazırlanan Kısa Yanıtlı Testler	Katılmadım	29	58	16	32	5	10

Tablo 9 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmayanların katılanlara göre, soru formatında hazırlanan kısa yanıtlı testleri daha sık kullandıkları saptanmıştır. Seminere katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bu test türünü çoğu zaman, katılmayanların çoğunluğunun ise ara sıra uyguladıkları görülmüştür.

### 3) Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün/zayıf yönlerine ilişkin olarak verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 10'da gösterilmiştir.



Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarının Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Göre Üstün/Zayıf Yönleriyle İlgili Görüşleri

	İfadeler	f	%
Üstün Görülen Yönleri	a) Süreci değerlendirir.	16	17,97
	b) Bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarır.	25	28,08
	c) Öğrencinin daha iyi tanınmasını sağlar.	18	20,22
	d) Objektif değerlendirme yapılabilir.	16	17,97
	e) Öğrencinin araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlar.	13	14,60
	f) Tamamlayıcı ölçme tekniği geleneksel ölçme tekniğine göre üstün değildir.	3	3,37
	g) Çoklu zekâ kullanımına katkısı, öğretmene farklı bakış açısı sunuyor, öğrencinin başarısı artıyor.	8	8,98
Zayıf Görülen Yönleri	a) Çok zaman alıyor.	40	44,94
	b) Derslerin işlenişini yavaşlatıyor.	8	8,98
	c) Kalabalık sınıflarda öğrenci takibini zorlaştırıyor.	9	10,11
	d) Öğrencinin yöntemi yeni tanıdığı için tam olarak benimseyemiyor.	14	15,73
	e) Öğretmene çok sorumluluk veriliyor, öğretmenin iş yükü artıyor.	12	13,48
	f) Değerlendirmede zorluklar yaşanıyor.	9	10,11
	g) Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına göre zayıf değildir.	4	4,49
	h) Öğrenciyi hazırcılığa itiyor, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği uygulamayı zorlaştırıyor.	11	11,23

Tablo 10'a göre, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre en belirgin üstün görülen yönü bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması (% 28,08) olduğu tespit edilmiştir. Süreci değerlendirmesi, öğrencinin daha iyi tanınmasını ve araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlaması, objektif değerlendirme yapılabilmesi tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönleri olarak görülmektedir. Grubun yaklaşık % 3'ü tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel

yaklaşımlara göre üstün yönü olmadığını savunmaktadır. En belirgin zayıf yönünün ise çok zaman alması (% 44,94) olarak saptanmıştır. Derslerin işlenişini yavaşlatması, öğrencinin bu yöntemleri yeni tanınması, öğretmenin iş yükünü arttırması, değerlendirmede zorluklar yaşanması, öğrenciyi hazırcılığa itmesi, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği tamamlayıcı yaklaşımların diğer dezavantajlarıdır.

#### 4) Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine ilişkin tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlgili Görüşleri

İfadeler	f	%
a) Uygulamada zaman yetersiz kalıyor.	45	50,56
b) Ödev yapılırken kırtasiye malzemesi açısından maddi sıkıntı yaşanabiliyor.	12	13,48
c) Çocuklar umursamaz davranabiliyorlar ve süreci sıkıcı buluyorlar.	15	16,85
d) Öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmüyor.	5	5,61
e) Sınıfta seviye farkının çok olması sebebiyle hazır bulunuşluk seviyesi düşük.	6	6,74
f) Ödevler niteliksiz, internetten hazır ödevler indiriliyor.	7	7,86
g) Ödevlerin takibi zor. Öğretmene evrak işleri çok kalıyor.	11	12,35
h) Veliler not kaygısı taşıyor.	6	6,74
i) Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmiyor.	4	4,49

Tablo 11 incelendiğinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaşılan sorunların en büyüğünün, zamanın yetersiz kalması (% 50,56) olduğu saptanmıştır. Çocuklar için sıkıcı bulunabilmesi, maddi sıkıntılara yol açması, hazır bulunuşluğun düşük olması, ödevlerin hazır olarak internetten indirilmesi, ödevlerin takibinin zor olması, velilerin not kaygısı ve

öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi bu uygulamalara ilişkin yaşanan sorunlar arasındadır.

Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi öğretmenlerce yaşanan bir sorun olarak ifade edilmiştir. Oysa tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının en önemli özelliklerinden biri bu türden özellikleri ölçebilmesidir. Bu durum tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının tam anlamıyla uygulanmadığı ya da öğretmenlerin bu konularda yetersiz olduğu anlamına gelmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun portfolyo, kavram haritası, görüşme, grup değerlendirme, akran değerlendirme ve kelime ilişkilendirme testlerini ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra proje görevleri, yazılı yoklamalar, performans görevleri ve gözlem çoğu zaman uygulanmaktadır. Bu bulgular, Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) tarafından Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009)'ün araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu sözlü sınavları, yazılı sınavları, öğrenci ürün dosyasını, performans ödevlerini ve projeleri kullanmaktadırlar.

Öz ve akran değerlendirme ise nadiren uygulanan uygulamalardır. Yapılandırılmış grid ise uygulanma sıklığı en az olan ölçme yöntemidir. Soru formatında hazırlanan kısa yanıtli testleri, çoktan seçmeli testleri ve doğru yanlış sorularını grubun büyük çoğunluğu çoğu zaman ya da ara sıra uygulamaktadır. Eksik cümle formatındaki kısa yanıtli testleri ara sıra uygulayanlar grubun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Çoğu zaman uygulayanlar da grubun % 33,7'sidir.

Kıdem açısından ölçme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklıkları incelendiğinde ise, soru formatında kısa yanıtli testler, kavram haritaları ve kelime ilişkilendirme testlerinin uygulanma sıklığının, kıdeme göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. 0-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer kıdem aralığındakilere göre, soru formatında kısa yanıtli testleri ve kavram haritasını daha sık kullandıkları saptanmıştır. Bu duruma, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya alışık olması, kavram haritaları gibi programa yeni eklenen bir değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin bilgi sahip olmamalarının sebep olabileceği düşünülmektedir. Kelime ilişkilendirme testlerini ise, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yüzde %38,1'i; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise

yaklaşık yarısı hiç kullanmamaktadır. Bu testleri en çok 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler kullanmaktadırlar. Diğer ölçme ve değerlendirme uygulamaları kıdeme göre değişmemektedir.

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin, öz değerlendirme yönteminin uygulanma sıklığının manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Lisansüstü mezunlarının çoğunluğunun çoğu zaman, lisans mezunlarının ise çoğunluğunun ara sıra öz değerlendirme yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Diğer uygulamaların gerçekleştirilme sıklığı öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmayanların katılanlara göre, soru formatında hazırlanan kısa yanıtli testleri daha sık kullandıkları saptanmıştır. Seminer alıp almama durumu diğer ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında farklılığa sebep olmamıştır.

Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönlerine ilişkin algılar incelendiğinde en belirgin üstün görülen yönünün bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması olduğu tespit edilmiştir. Süreci değerlendirmesi, öğrencinin daha iyi tanınmasını ve araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlaması, objektif değerlendirme yapılabilmesi tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönleri olarak görülmektedir. Grubun yaklaşık %3'ü tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönü olmadığını savunmaktadır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının en belirgin zayıf yönünün ise çok zaman alması olduğu saptanmıştır. Derslerin işlenişini yavaşlatması, öğrencinin bu yöntemleri yeni tanınması, öğretmenin iş yükünü arttırması, değerlendirmede zorluklar yaşanması, öğrenciyi hazırcılığa itmesi, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği tamamlayıcı yaklaşımların diğer dezavantajlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunların en büyüğünün, zamanın yetersiz kalması (% 50,56) olduğu saptanmıştır. Çocuklar için sıkıcı bulunabilmesi, maddi sıkıntılara yol açması, hazır bulunuşluğun düşük olması, ödevlerin hazır olarak internette indirilmesi, ödevlerin takibinin zor olması, velilerin not kaygısı ve öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi bu uygulamalara ilişkin yaşanan sorunlar arasındadır. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009)'ün araştırmasında ise öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe dersi programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farkları dikkate aldığını, sonuç ile birlikte sürecin de değerlendirildiğini ancak, bu uygulamaların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve zaman

alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun, Gelen ve Kan (2009) tarafından Türkçe dersindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin toplandığı araştırmada öğretmenlerin performans ödevlerini değerlendirme konusunda yöntem sıkıntısı yaşadığı saptanmıştır. Bunun sebeplerinden bazıları kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarının kullanışlı olmaması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu gelmektedir. Öğretmenler özellikle grup çalışmalarında öğrencileri değerlendirmede güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Karadüz (2009)'un çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı yaklaşımı yeterli ölçüde yansıtmadığı saptanmıştır. Arslan, Orhan ve Kırbas (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulamamaktadırlar. Yıldız (2011)'in çalışmasında ise öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin olarak genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmet içi eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın sonuçları Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Coşkun, Gelen ve Kan (2009), Karadüz (2009), Arslan, Orhan ve Kırbas (2010) ve Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının olumlu yönlerini dile getirmekte ancak bu uygulamaları hayata geçirirken bir takım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygularken yaşanan zorluklar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacına sahip olduklarını göstermektedir. Bu uygulamaların beklenen düzeyde uygulanması için öğretmenlerin bu ihtiyacının giderilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin gelecek araştırmalara yol gösterebilecek öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe Öğretmenlerine üzerinde yapılmıştır. Farklı kademelerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma, Türkçe Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Farklı dallardaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri de incelenebilir.
3. Bu araştırma Düzce ili ile sınırlı tutulmuştur. Farklı illerdeki öğretmenlere de benzer bir araştırma yapılabilir.

## Kaynakça

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 22-55.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (2007), 135-145.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(1),189-210.
- MEB, TTKB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar), 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.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşleri Erzurum ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170), 217-229.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler* (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 92-108.
- Yıldız, S. (2011). *İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.