

**TURKISH TEACHERS' TEACHING AND  
ASSESSMENT COMPETENCE REGARDING  
STUDENTS WRITING SKILLS**

**Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanına İlişkin  
Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri <sup>1</sup>**

**Murat ŞENGÜL <sup>2</sup>**

**Abstract**

The purpose of this study is to determine the frequency of the use of strategies that can be applied functionally to teaching and assessment processes of writing skills. For this purpose, a five-point Likert scale consisting of 43 items was developed. Based on the classification of service areas by the Ministry of National Education (MEB), the scale was applied to a total number of 426 teachers working in Muğla province from the first service area, Malatya province from the second service area, and Kars province from the third service area. Thus, the existing situation in each was determined within its own conditions by some descriptive analyses. The results of the study indicated that a significant proportion of teachers didn't have the competence adequated for the preparation, planning, implementation, and evaluation of process and product-oriented activities (especially informing will be judged on what criteria the direction of student writing, students provide the text of the review according to the criteria specified assessment, students' writings, ensuring examined by classmates according to the criteria specified assessment, situated will be used in the assessment and evaluation determine the methods and techniques, students provide their assessment according to the checklist created their own writing, to establish a relationship between the extent of measurement and evaluation by writing purposes, after a certain time to test the reliability of the measurement and evaluation to re-evaluation, writing in all its aspects create a checklist addressing, measuring and determining the evaluation criteria, measurement and evaluation in stages to resort to expert opinion regarding the criteria used) that improve students' writing skills.

**Keywords:** *Writing skills, measurement and assessment, qualification.*

**Özet**

Bu çalışmanın amacı yazma becerilerinin öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde işlevsel olarak kullanılacak stratejilerin kullanım sıklığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 43 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek geliştirilmiş; MEB'in hizmet bölgesi sınıflaması esas alınarak 1. hizmet bölgesinden Muğla ilinde, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilinde, 3. hizmet bölgesinden Kars ilinde toplam 426 öğretmene uygulanmış, var olan durum kendi koşulları içinde betimsel taramalar yoluyla saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük süreç ve ürün temelli çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında (özellikle de öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme, öğrencilerin yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerini sağlama, öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlama, ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirleme, öğrencilerin kendi yazılarını oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlama, yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurma, ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapma, yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturma, ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirleme, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurma aşamalarında) yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Yazma becerisi, ölçme ve değerlendirme, yeterlik.*

<sup>1</sup> Bu çalışma, makale yazarının doktora tezinden özetlenmiştir.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, e-posta: [msengul2323@hotmail.com](mailto:msengul2323@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Yazma, çeşitli yollarla elde edilen bilginin yazılı iletişim kanallarıyla ifade edilmesi süreçlerinden oluşan bir beceridir (Carter, Bishop ve Kravits, 2002: 246). Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146). Bu uğraşı, bireylerin isteyerek ve severek yapabilecekleri bir alışkanlığa dönüştürmenin yolu, ilköğretimde yazma becerisine yönelik olarak verilecek eğitime bağlıdır (Göçer, 2010: 179).

Öğrencilere yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerin kazandırılmasında ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu sorumluluk, yazma sürecini içselleştirme, yazma zevki ve alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir. Öğrencilere yazma becerileri kazandırmak amacıyla yapılacak çalışmalardan verim elde edebilmeleri için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini belirli ilkeler çerçevesinde, yazma çalışmalarının yürütüldüğü öğretim ortamına uyarlamaları gerekmektedir.

MEB (2004), yazmayı, süreç içinde geliştirilecek bir beceri olarak görmektedir. Hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşan yazma sürecinde, bu aşamalar her zaman çizgisel bir seyir gerektirmez. Zaman zaman geri dönüşlerle metin üretiminde düzeltmelere gitmek gerekebilir. Coşkun'a göre (2005: 241-242), "Türkçe öğretmenleri, derste gerçekleştirecekleri uygulamalı çalışmalarla sürecin gerektirdiği aşamalar çerçevesinde yazılı anlatım ürünü / metin oluşturma çalışmalarını öğrencilere öğretmelidirler." Bu sayede öğrencilerin yazmayı içselleştirmeleri, yazma zevki ve alışkanlığı kazanmaları, yazma becerilerinde / performanslarında gelişim göstermeleri, nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymaları sağlanabilir.

Yazma eğitimi, destekleyici bir sosyal ortamda gerçekleşir (Smith, 2000). Bu durum öğretmenlerin yazma sürecinde yönlendirici bir rol üstlenmelerini; yazmaya hazırlık sürecinde, yazma sürecinde ve yazma sürecinin sonunda birtakım stratejileri işe koşmalarını gerektirmektedir.

Tekşan (2001) tarafından yapılan araştırma, yazmaya hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Akyol (2008: 101) da yazmaya ayrılan zamanın % 70'inin yazma öncesi hazırlık aşamasına ayrılması gerektiğini düşünmekte ve bu aşamada; konu seçimi, amaç ve hedef kitleyi, yazı türünü (formunu) belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma ve düzenleme çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

Yazmaya hazırlık süreci olarak değerlendirilen aşamada, öğretmenler tarafından yazma çalışmalarına dönük yönergelerin hazırlanması, güdüleme stratejilerinin kullanılması, öğrencilere plan hazırlanması, beyin fırtınası yaptırılması, konuyla ilgili resimler çizdirilmesi, konuyla ilgili düşünceler, sorular ve kavram ağları oluşturmalarının sağlanması, çevrelerindeki kişilerle fikir alışverişinde bulunmalarının sağlanması; öğrencilerin konuyla ilgili bilgi kaynaklarına yönlendirilmeleri ve yazma çalışmalarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği hakkında bilgilendirilmeleri, yazma konusuna yoğunlaşarak belli bir art alan bilgisi oluşturmalarına, böylelikle, bilgi ve deneyim açısından daha doygun bir şekilde yazma çalışmalarına başlamalarını sağlayacaktır.

Yazma öğretimi uygulamalarında, "hazırlık", "taslak oluşturma", "düzenleyerek yazma", "düzeltme", "yayımlama ve paylaşım" aşamalarında meydana gelebilecek aksaklıklar yazma ediminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine engel teşkil edecek, edincin edime

dönüş(e)memesine sebep olacaktır. Bu yüzden, yazılı anlatım ürünlerine yönelik olarak yapılacak ölçme ve değerlendirmelerde, yazma sürecinin bu aşamalarının tam ve sağlıklı olarak gerçekleş(tiril)ip gerçekleş(tiril)mediğine bakmak, ortaya çıkan ürünü de bu doğrultuda değerlendirmekte fayda vardır.

Karatay'a göre (2011: 39), "ülkemizde yazılı anlatımın / yazma eğitiminin en önemli sorunu, öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının değerlendirilmesinde kullanışlı ve tutarlı ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılmamasıdır." Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ve süreç içerisindeki performanslarını hangi yazınsal türlerde, hangi amaçlar, yöntemler ve teknikler çerçevesinde, hangi ölçütlere göre, hangi aşamalarda ve hangi araçları kullanarak değerlendireceklerini bilmeleri ve uygulamada zorlanmamaları; yazılı anlatım çalışmalarına yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemelerinde, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemelerinde ve bunlara bağlı olarak yazma öğrenme alanında daha nitelikli bir öğretim tasarımlarında önemli gereksinimler olarak ortaya çıkmaktadır.

Dil eğitiminde amaç belirleme, planlama ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken uygulama aşamalarının her biri ölçme-değerlendirme çalışmasıyla iç içe gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin programda öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek, ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle izlenebilir. Öğretim hedef, içerik ve uygulamalarında alınması gereken değişiklik kararları ve değişikliklerin niteliği bir dizi ölçme-değerlendirme çalışmasıyla alınabilir (Yavuz-Kırık, 2008: 9).

Yazma çalışmalarının zaman zaman geriye dönüşler ve düzeltmeler gerektiren bir süreç dâhilinde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine yazı yazmayı öğrenmelerine; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, tartışma, ilişki kurma, iletişim, işbirliği yapma, eleştirme, problem çözüme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma-keşfetme-yorumlama-zihinde yapılandırma, sistemli düşünme, süreci düzenleme, kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etme ve nitelikli yazma ürünleri ortaya koyma gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanmalarına; sadece süreç sonunda değil süreç içerisinde de öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının daha yakından gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine, bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunların daha doğru tespit edilmesine ve çözümlerin de daha yapıcı olmasına olanak sağlayacaktır. Öğretimin niteliğinin ve öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının doğru tespit edilebilmesi için de öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak ortaya konan stratejileri uygulama yeterliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yeni programla birlikte ağırlık kazanan öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de ortaya çıkmaktadır (Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunc, 2010: 1442). Ölçme ve değerlendirme sürecini gereği gibi gerçekleştirebilen öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerinin yeterliklerini daha yakından görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabileceği olanakları yakalayacaklardır. Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programının öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yazma öğrenme alanında etkin biçimde uygulanabilmesi ve öğretim sürecinde bu yaklaşımların sunduğu olanaklardan en üst düzeyde yararlanılabilmesi öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerine bağlıdır.

Yazma becerisi, öğrencilerin akademik yaşamlarında sadece Türkçe dersi için değil yaşamın her alanı için önemsenmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalara önem verilmesi, etkin bir yazma eğitimi için öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili değerlendirmelerde nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada da Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarına yönelik olarak yürüttükleri öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak sahip oldukları

yeterlikler büyük bir önem kazanmaktadır. Genel anlamda ilköğretim 2. kademedeki çok önemli bir yere sahip olan Türkçe dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme araç ve uygulamalarını, özelde ise Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ele alan çalışmaların sınırlı olması, var olan durumun tespit edilmesi ve eksiklerin ilk elden görülerek gerekli çalışmaların yapılmasını zorunluluk hâline getirmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerini geliştirmeye dönük öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak uygulanabilecek stratejileri kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şunlardır:

- 1- Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerini ortaya koyan stratejileri kullanım sıklıkları ne düzeydedir?
- 2- Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini ortaya koyan stratejileri kullanım sıklıkları ne düzeydedir?
- 3- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini ortaya koyan stratejileri kullanım sıklıkları ne düzeydedir?

## 2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş, MEB'in hizmet bölgeleri sınıflaması esas alınarak 1. hizmet bölgesinden Muğla ilinde, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilinde, 3. hizmet bölgesinden Kars ilinde toplam 426 öğretmene uygulanmış, var olan durum kendi koşulları içinde betimsel taramalar yoluyla saptanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin, yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri belirlenirken tımdengelim yöntemi kullanılarak indirgeme ve genelleme yapmak amacıyla nicel araştırma stratejileri kullanılmıştır.

Nicel veriler, belirli bir olay, olgu veya durumu tanımlamak amacıyla yapılan ölçümlerin ve gözlemlerin sayısal verilerle ifade edilmesi şeklinde oluşmaktadır. Nitel veriler ise çoğunlukla açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dokümanlardan elde edilmektedir (Erden, 1998: 47).

Çalışma, betimsel nitelikli genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Karasar (2002: 79), genel tarama modellerini, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Balcı (2001), betimsel araştırmaları ilk ve temel araştırma eylemleri olarak değerlendirmekte; bu araştırmaların bilginin anlaşılması ve araştırılmasında önemli işlevlere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir. Betimsel araştırmaların başarısı ölçme ve gözlem durumlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. İyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalar yapmak mümkün değildir. Geçerli bir değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir durum saptamasıyla (Murphy, 1994) gerçekleştirilebileceği temel sayılıştırmadan hareketle, belirlenen model kapsamında ilk olarak ilgili alan yazın taranmış, ulaşılan bilgiler sentezlenerek, öğretmenlerin, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerinde yaptıkları yazma çalışmalarıyla ilgili öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya konmasını sağlayacak nicel

verilerin elde edileceği araç tasarlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlikleri belirlenen nicel veri toplama aracı, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemede kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin, yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel nitelikli saptamalar, “durumun nasıllığı”nı ortaya koyan bir işlev yürütmektedir.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki tüm Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplumsal yapı özelliklerinin geniş bir şekilde dağılması ve evrenin daha güçlü yordanabilmesi ön kabulleriyle 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin değişik 09/05/2006 tarih ve 26163 sayılı Resmî Gazete’de yayımlandığı şekliyle 1. hizmet bölgesinden Muğla ilindeki, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilindeki, 3. hizmet bölgesinden Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri araştırmanın betimsel boyutuna ilişkin çalışma evrenine dâhil edilmiştir.

Çalışma evrenini oluşturan iller seçilirken, bu iller ve bu illere bağlı ilçelerin hizmet puanlarının, buralardaki öğretmen sayılarının Türkiye standartlarına genellenebilecek bir yapıda olmasına gayret gösterilmiş, bu hususta, MEB EARGED yetkilileriyle de yapılan görüşmeler doğrultusunda bahsi geçen illerin çalışma evreni olması kararlaştırılmıştır.

Bu çalışmada, verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, ekonomiklik, maliyeti düşürme, zamanı etkili kullanma, veri toplama sürecini kontrol etme, okullardan izin alma, okulların süregelen işleyişlerini aksatmama, öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmak istememesi gibi güçlüklerden dolayı Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım düzeylerinin ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmek mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Örneklem, hedef evrenden belirli kurallara göre seçilen ve tüm yönleriyle evreni temsil eden küçük bir kümedir. Önemli olan örneklemin evreni temsil edici niteliğe sahip olmasıdır. Temsil edicilik ise seçkisizliğe (random), evrendeki birimlerin benzeşikliğine ve örneklemin belirli bir büyüklüğe sahip olmasına bağlıdır. Araştırmalarda amaç, çok veri toplamak yerine nitelikli veriler toplamaktır. Bu nedenle, çok geniş bir evrenden niteliği tartışılabilir veri toplamaktansa, bu evreni temsil gücü yüksek bir örneklemden veri toplamak daha doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Balcı 2001; Karasar 2002: 110-112). Bu gerekçeyle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenirken Millî Eğitim Bakanlığının hizmet bölgeleri sınıflaması esas alınarak, 1. hizmet bölgesinden Muğla iline; 2. hizmet bölgesinden Malatya iline; 3. hizmet bölgesinden Kars iline bağlı tüm resmî ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri betimsel araştırmanın çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir.

Çalışma örnekleminde yer alan illerde bulunan Türkçe öğretmeni sayıları Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1: Çalışma Örnekleminde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları**

Şehirler	Türkçe Öğretmeni Sayıları
Muğla	289
Malatya	396
Kars	160

<b>Toplam</b>	<b>845</b>
---------------	------------

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003: 116-118):

$$n = N \times t^2 \times p \times q / d^2 \times (N-1) + t^2 \times p \times q$$

Ancak örneklem büyüklüğü belirlenirken, Türkçe öğretmenlerine ulaşmada ve veri toplama araçlarını doldurmada karşılaşılabilecek problemler göz önüne alınarak “d= 0.10” olarak belirlenmiş ve % 95 güven aralığında olmak üzere hesaplamalar buna göre yapılmıştır.

<b>n</b> = Örneklem alınacak birey sayısı
<b>N</b> = Evrendeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)
<b>t</b> = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu çalışmada $\alpha=0.05$ alındığı için; $z=1-\alpha=0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)
<b>p</b> = İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)
<b>q</b> = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1-p)
<b>d</b> = Örneklemde kabul edilebilir hata oranı

Türkçe öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

N= 845, p= 0.50, q= 0.50, t= 1.96, d= 0.10
$N \times t^2 \times p \times q = 845 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50 = 812$
$n = \frac{812}{(0.10)^2 \times (845-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{812}{3.07} = 264$
Tabaka ağırlığı = Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü
Tabaka ağırlığı = 264 / 845 = 0.312

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0.312 bulunmuştur. Böylece her bir ildeki çalışma evreninin en az % 31,2'si alınarak örneklem alınan öğretmenlerin dengeli bir şekilde her bir ile dağıtılması sağlanmıştır.

Olması gereken en düşük örneklem sayıları ve tabaka ağırlıkları belirlendikten sonra, veri toplama araçlarının geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar da göz önünde bulundurulularak, şehirlere göre tabaka ağırlıklarını bozmadan bu sayıların çok üzerinde örneklem sayıları belirlenmiş ve veri toplama işlemi başlatılmıştır.

Tablo 2'de örneklemde yer alan öğretmen sayılarına ve tabaka ağırlığına göre veri toplama araçlarının uygulanması gereken öğretmen sayılarına, veri toplama araçlarını dolduran öğretmen sayılarına ve analiz edilen veri toplama aracı sayılarına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

**Tablo 2: Çalışma Evreninde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları**

Şehirler	Türkçe Öğretmeni Sayısı	Veri Toplama Araçlarını Doldurması Gereken Minimum Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Araçlarını Dolduran Öğretmen Sayısı	Analiz Edilen Veri Toplama Aracı Sayısı
Muğla	289	90	166	154
Malatya	396	124	214	193
Kars	160	50	91	79
<b>Toplam</b>	<b>845</b>	<b>264</b>	<b>471</b>	<b>426</b>

Bu tablodan anlaşılacağı üzere, 845 Türkçe öğretmeninin 471'inden dönüt elde edilmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 45 ölçek ve anket değerlendirme dışı tutularak toplamda 426 ölçek ve anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu sonuç, örneklem sayısının, evrende yer alan Türkçe öğretmenlerinin % 50,4'ünü oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin betimsel veriler aşağıda sunulmaktadır:

**Tablo 3: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel Veriler**

Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin;		f	%
1- Cinsiyetleri	1 Erkek	231	54
	2 Kadın	195	46
2- Mesleki kıdemleri	1 0-5 yıl	95	22
	2 6-10 yıl	194	46
	3 11-15 yıl	65	15
	4 16-20 yıl	32	7
	5 21-25 yıl	12	3
	6 26 yıl veya üzeri	28	7
3- Mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı	1 Türkçe Eğitimi	191	45
	2 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	68	16
	3 Türk Dili ve Edebiyatı	151	35
	4 Diğer	16	4
4- Eğitim düzeyleri	1 Ön lisans	10	2
	2 Lisans	380	89
	3 Lisansüstü	36	9
5- Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri	1 Köy	10	2
	2 Belde	36	9
	3 İlçe	82	19
	4 İl	298	70
6- Sınıflardaki öğrenci sayıları	1 25 veya daha aşağısı	130	31
	2 26-40	257	60
	3 41 veya üzeri	39	9
7- Görev yaptıkları hizmet bölgeleri	1 1. hizmet bölgesi (Muğla)	154	36
	2 2. hizmet bölgesi (Malatya)	193	45
	3 3. hizmet bölgesi (Kars)	79	19
<b>Toplam</b>		<b>426</b>	<b>100</b>

### 2.3. Veri Toplama Araçları

**Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği:** Yazma süreci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bütününden oluşan bir süreçtir ve belirli bir hazır bulunuşluk düzeyi gerektirir. Bu hazır bulunuşluğun oluşması ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine yansımaları yazma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde bazı stratejilerin yeterli düzeyde kullanılmasıyla mümkündür. Yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapılırken, öğrencilerin yazma becerilerini sadece ortaya konan ürün açısından değerlendirmenin yeterli olmadığı, ölçme ve değerlendirmede yazma öncesi, sırası ve

sonrasındaki uygulamaların ve bilgi çıktılarının bütün yönleriyle göz önünde bulundurulması gerektiği birçok araştırmacı tarafından (Flower ve Hayes, 1981: 367, Kuhlemeier ve Bergh,1997: 205; Benton ve Kiewra, 1986: 378-379; Soonpaa, 2007) dile getirilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırırken, yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki uygulamalarını, bu yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını, ölçme ve değerlendirme yaparken yaşadıkları zorlukları ortaya koymak amacıyla nicel araştırma stratejisine dayalı bir veri toplama aracı geliştirme yoluna gidilmiştir.

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikli olarak ilgili alan yazınındaki kaynaklar incelenerek yazma sürecinin uygulama basamakları, yazma süreci sonrasında ortaya çıkan yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirmenin uygulama basamakları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar belirlenmiş, veri setinin bu stratejilerin uygulama boyutundaki işlevini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmasına karar verilmiştir. Hazırlanması düşünülen bu veri toplama aracıyla, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ürün ve süreç odaklı değerlendirmelerine ilişkin yönlendirme ve uygulama yeterlikleri betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkarılmaya çalışılması amaçlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliği içerisinde, yazmaya hazırlık ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ortaya koyacak veri toplama aracında “yazma öncesindeki uygulamalar”, “yazma sırasındaki uygulamalar”, “yazma sonrasındaki uygulamalar”, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci”, “bu süreçte karşılaşılan zorluklar” ve “ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler” olmak üzere altı boyuta yer verilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirilirken, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme konusunda deneyimli 3 Doç. Dr. ve 1 Yrd. Doç. Dr. ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü lisans 3. sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca alan yazınından elde edilen bilgiler irdelenmiş, bu bilgiler ve yukarıda bahsi geçen kişilerin görüşleri doğrultusunda, “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutu için 20, “yazma sırasındaki uygulamalar” boyutu için 15, “yazma sonrasındaki uygulamalar” boyutu için 3, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” boyutu için 11, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar” boyutu için 9, “ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler” boyutu için ise 9 (toplam 67) maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sağlamak için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim programları konusunda uzman 3 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Doç. Dr.; Elazığ Hilalkent İlköğretim Okulunda ve Elazığ Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, taslak ölçme aracındaki maddelerde bütünleştirmeler ve elemeler yapılarak “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 16’ya,



“yazma sırasındaki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 13’e, “yazma sonrasındaki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 3’e, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” boyutu için madde sayısı 10’a, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar” boyutu için madde sayısı 8’e (toplam 50 maddeye) düşürülmüştür. “Ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler” boyutundaki maddeler ise araştırmanın amacıyla dolaylı bir bağlantı arz ettiği gerekçesiyle taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğretmenler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak ölçekteki maddeler bu öğretmenlere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğretmenlere bu maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğretmenler, ölçeğin yazma eğitimiyle ilgili genel öğretim etkinlikleriyle uyumlu olduğunu ve okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir; ancak öğretmenlerden ikisinin aynı iki maddeyi, bir öğretmenin ise başka bir maddeyi farklı şekillerde yorumladıkları görülmüş ve bu maddeler tekrar incelenerek düzeltilmiştir.

Taslak ölçüğe alınan maddeler, İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki stratejileri kullanım sıklıklarını, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecindeki stratejileri uygulama sıklıklarını ortaya koyabilecek biçimde derecelendirilmiştir. Taslak ölçekteki “yazma öncesindeki uygulamalar”, “yazma sırasındaki uygulamalar”, “yazma sonrasındaki uygulamalar”, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci”, “bu süreçte karşılaşılan zorluklar boyutlarındaki maddeler “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir.

Deneme uygulamasına hazır hâle getirilen ölçek, geliştirilmek üzere, 2008-2009 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin de yardımıyla, Elazığ, Erzurum, Adana, Bursa, Diyarbakır, Batman, Bingöl illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenlere ölçek uygulanmamıştır. Uygulamayı kabul eden öğretmenlere ölçek verilmiş, ölçek yönergesi açıklanmıştır. Uygulama sonucunda geri dönen 206 ölçeğin bir kısmı, eksik doldurulması nedeniyle araştırma dışında tutulmuş ve veriler 183 Türkçe öğretmenin ilgili maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, uygulamaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan her bir olumlu maddeye vermiş oldukları cevaplar “Her Zaman” seçeneği için 5, “Genellikle” seçeneği için 4, “Bazen” seçeneği için 3, “Nadiren” seçeneği için 2, “Hiçbir Zaman” seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz maddelere vermiş oldukları cevaplar ise “Her Zaman” seçeneği için 1, “Genellikle” seçeneği için 2, “Bazen” seçeneği için 3, “Nadiren” seçeneği için 4, “Hiçbir Zaman” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 13.0 for Windows işletim sistemi ile analiz edilmiştir.

“Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği”nin faktör yapısını ve güvenilirliğini belirlemek için uygulanan istatistikler ve bu istatistik işlemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

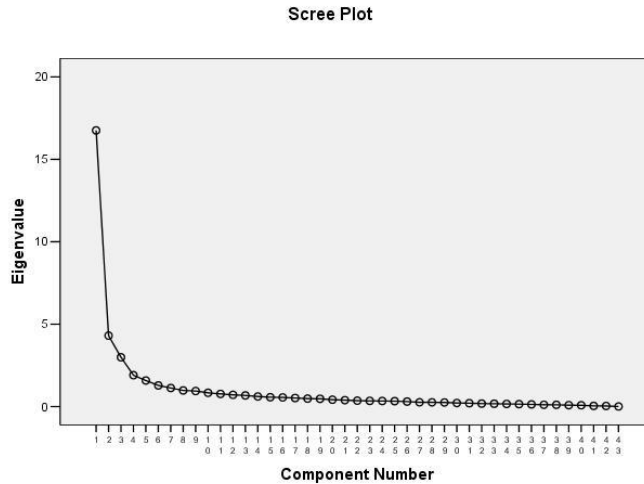
**Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:** Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0.918 Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square değerinin ise 8386,586 (sd=1225, p =.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,918 düzeyinde çıkması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda korelasyon matrisi sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde 50 maddenin tamamının .45 ve daha yüksek faktör yükü ile birinci faktörde yer aldığı ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük ve toplam varyans değeri % 71,848 olan toplam 9 faktörde toplandığı görülmüştür.

Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da faktör yapısını belirlemede dikkate alınmıştır. Şekil 7'de de görüldüğü üzere, ilk 3 faktör için hesaplanan özdeğer (eigenvalue) 27,013 olup (1. faktörde 19,403; 2. faktörde 4,497; 3. faktörde 3,113) 3. faktörden sonra, 4. faktör özdeğerine doğru keskin bir düşüş göstermekte ve daha sonraki faktörlerde çok yatay bir seyir izlemektedir. Açıklanan varyans ise 1. faktörde % 38,806, 2. faktörde % 8,994, 3. faktörde % 6,225, 4. faktörde % 4,520 oranındadır. "Her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı % 5'in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış olur" (Kalaycı, 2006: 322). Bu durum ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğunun bir kanıtı sayılabilir. İlk 3 faktör için hesaplanan özdeğer 27,013; açıklanan varyans oranı ise % 54,025'dir.

Ölçeğin yığılma grafiği Şekil 1'de sunulmuştur:

**Şekil 1: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Yığılma Grafiği**



Ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu belirlendikten sonra döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonucu, ölçekteki 40. ve 46. maddelerin minimum faktör yükü değeri olan .45'ten düşük oldukları görülmüş, bu maddeler

ölçekten çıkarılmıştır. “Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki fark en az .10 olarak önerilir” (Büyüköztürk, 2006: 125) fikrinden hareketle 7. madde ve 11. madde 1. ve 2. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için; 34. madde ve 41. madde 1. ve 3. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için; 37. madde ise 2. ve 3. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 12 madde 1. faktörde; 14 madde 2. faktörde; 17 madde ise 3. faktörde toplanmıştır.

Döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi sonucunda “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutunda yer alan maddelerin 1. faktörde; “yazma sırasındaki uygulamalar” boyutlarında yer alan maddelerin 2. faktörde; “yazma sonrasındaki uygulamalar”, “yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” ve “bu süreçte karşılaşılan zorluklar” boyutlarındaki maddelerin ise 3. faktörde toplandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak, 1. faktör “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, 2. faktör “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, 3. faktör “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 4’te “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri Ölçeği”ne ait maddelere ilişkin her bir faktörü ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri bulunmaktadır.

**Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları**

Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Asıl Ölçekteki Madde Numarası	Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Faktör Yükü Değerleri			Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Asıl Ölçekteki Madde Numarası	Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Faktör Yükü Değerleri		
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
2	<b>2</b>	.464			21	<b>19</b>	.822		
8	<b>7</b>	.585			22	<b>20</b>	.795		
9	<b>8</b>	.645			27	<b>25</b>	.468		
12	<b>10</b>	.468			38	<b>34</b>	.498		
17	<b>15</b>	.662			24	<b>22</b>			.524
18	<b>16</b>	.847			25	<b>23</b>			.632
19	<b>17</b>	.807			26	<b>24</b>			.491
20	<b>18</b>	.808			28	<b>26</b>			.570
23	<b>21</b>	.649			29	<b>27</b>			.578
32	<b>30</b>	.848			30	<b>28</b>			.549
33	<b>31</b>	.855			31	<b>29</b>			.535
35	<b>32</b>	.751			36	<b>33</b>			.494
1	<b>1</b>		.724		39	<b>35</b>			.608
3	<b>3</b>		.478		42	<b>36</b>			.774
4	<b>4</b>		.541		43	<b>37</b>			.621
5	<b>5</b>		.637		44	<b>38</b>			.753
6	<b>6</b>		.494		45	<b>39</b>			.815
10	<b>9</b>		.563		47	<b>40</b>			.687
13	<b>11</b>		.488		48	<b>41</b>			.786
14	<b>12</b>		.792		49	<b>42</b>			.758
15	<b>13</b>		.531		50	<b>43</b>			.812
16	<b>14</b>		.786						

Tablo 4’teki bulgular dikkatle incelendiğinde ölçeğinin bütün olarak faktör yüklerinin .464 ile .855 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir faktörün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde 1. faktördeki maddelerin faktör yükleri .464 ile .855; 2. faktördeki

maddelerin faktör yükleri .468 ile .822; 3. faktördeki maddelerin faktör yükleri ise .491 ile .812 arasında değişmektedir.

**Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular:** Faktör analizi yapılarak son hâli verilen ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının 1. faktör için .944; 2. faktör için .912; 3. faktör için .939; ölçeğin tümü için .961 olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin güvenirliliği hesaplanırken Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra ölçeği iki ayrı madde grubuna bölerek güvenirlilik hesaplaması yapan Guttman Split-Half Coefficient katsayısı ve Spearman-Brown Coefficient katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Guttman Split-Half Coefficient katsayısı .833; Spearman-Brown Coefficient katsayısı .833 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### 2.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Çalışmada, Nisan 2009'dan itibaren alan yazın taraması yapılmaya başlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken yeterlikler, bu süreçte kullanmaları gereken stratejiler hakkında geniş bir kuramsal bilgiye ulaşılmıştır. Ardından, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ortaya koymada ne tür veri toplama araçlarının kullanılabilceği kararlaştırılarak bu veri toplama araçlarını geliştirme yoluna gidilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirmeye karar verildikten sonra bu veri toplama araçlarını geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak veri toplama aracı, alanda çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuş nihai taslak veri toplama araçları oluşturulmuş ve Mayıs 2009'da bu araçların geçerlik, güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu arada veri toplama aracının belirlenen örneklem üzerinde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile yazışmalar yapılmış ve Haziran 2009'da araştırmanın belirlenen illerde yürütülebilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Eylül 2009-Aralık 2009 arasında Muğla, Malatya ve Kars illerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine sunulan veri toplama araçları bir araya getirilerek veri analizine tâbi tutulmuş ve betimsel araştırmayla ilgili rapor hazırlanmıştır.

Aşağıda, bu betimsel araştırmayla ilgili işlem-zaman tablosuna yer verilmektedir.

**Tablo 5: Betimsel Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu**

Süreç Adımları	2009							2010								
	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	
Alan Yazın Taraması																
Veri Toplama Aracının Belirlenmesi																

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması																					
Araştırma İçin İzin Alınması																					
Veri Toplama Aracının Uygulanması																					
Çalışmanın Sonuçlandırılması																					
Araştırma Raporunun Yazılması																					

### 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda istatistiksel olarak doğrulanmış olan 3 faktöründe yer alan maddelere ilişkin olarak bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13.0 programı ile çözümlenen verilerin analizi sürecinde sıklık ve yeterlik düzeyleri belirlenirken ortalama, standart sapma analizi yapılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek maddelerindeki sıklık düzeyi “Hiçbir zaman” olup öğretmenlerin belirlenen stratejileri kullanmada çok yetersiz olduklarını, 1,81-2,60 arasındakiiler “Nadiren” olup öğretmenlerin yetersiz olduklarını, 2,61-3,40 arasındakiiler “Bazen” olup öğretmenlerin kısmen yeterli olduklarını, 3,41-4,20 arasındakiiler “Genellikle” olup öğretmenlerin yeterli olduklarını, 4,21-5,00 arasındakiiler ise “Her zaman” olup öğretmenlerin belirlenen stratejileri kullanmada çok yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Sıklık Düzeyleri	Yeterlik Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiçbir zaman	Çok yetersiz
1,81 – 2,60	Nadiren	Yetersiz
2,61 – 3,40	Bazen	Kısmen yeterli
3,41 – 4,20	Genellikle	Yeterli
4,21 – 5,00	Her zaman	Çok yeterli

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda istatistiksel olarak doğrulanmış olan 3 faktöründe yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

### 3.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6'da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin "Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri" faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 6: "Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri" Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
2-	Öğrencilere, yazma çalışmaları yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlarım.	3,46	0,97
7-	Öğrencileri, yazı yazılacak konu hakkında güdülerim.	4,27	0,79
8-	Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlarım.	3,65	1,02
10-	Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırım.	3,38	1,08
15-	Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdiririm.	2,46	1,02
16-	Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlarım.	3,75	0,92
17-	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlarım.	2,98	1,11
18-	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlarım.	3,48	0,99
21-	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlarım.	3,32	1,06
30-	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlarım.	3,79	0,99
31-	Öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendiririm.	3,25	1,25
32-	Öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendiririm.	3,71	0,92
<b>Genel</b>		<b>3,46</b>	<b>0,45</b>

Tablo 6 incelendiğinde, "Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri" faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,46 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından "genellikle" düzeyinde görüş bildirdiklerini ve genel anlamda "yeterli" olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken, öğrencileri yazı yazılacak konu hakkında güdülemede (7. madde;  $\bar{X}$  = 4,27) sıklık düzeyi açısından "her zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri ve "çok yeterli" oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken öğrencilerin, yazı yazılacak konuyla ilgili kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlamada (30. madde;  $\bar{X}$  = 3,79), öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlamada (16. madde;  $\bar{X}$  = 3,75), öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendirmede (32. madde;  $\bar{X}$  = 3,71), öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlamada (8. madde;  $\bar{X}$  = 3,65), öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını

sağlamada (18. madde;  $\bar{X} = 3,48$ ), ve öğrencilere, yazma çalışmaları yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlamada (2. madde;  $\bar{X} = 3,46$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken öğrencileri bilgi kaynaklarına yöneltme ve öğrencilerin bu kaynaklardan faydalanmalarını; konunun derinlemesine işlenmesine olanak sağlayacak düşünceler, sorular ve kavram ağları oluşturmalarını; yazma görevini planlı bir şekilde yürütmelerini; konuyla ilgili olarak sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamada; öğrencileri gerçek hayatla yüz yüze getirmede; yazma görevi hazırlamanın kilit taşlarından biri olarak gösterilen yol gösterici yönergeler hazırlayıp öğrencileri bu yönerge doğrultusunda yönlendirmede “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırken (10. madde;  $\bar{X} = 3,38$ ), öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlamada (21. madde;  $\bar{X} = 3,32$ ), öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmede (31. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ), ve öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlamada (17. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) sıklık açısından “bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrencileri, mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan konuyla ilgili olabildiğinde çok düşünce oluşturmalarını; konuyla ilgili benzer kavram ve düşünceleri bir araya getirip yazıların içeriğini bu şekilde düzenlemelerini; öğrencilerin çevreleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını ve yapılandırıcı yaklaşımda üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olan öğrencilerin yazma performanslarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceğini bilmeleri yönünde bilgilendirilmelerini sağlayacak stratejileri bazen uyguladıkları ve bu hususlarda “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Yapılandırıcı yaklaşımda, yaratıcı yazma yaklaşımında ve çoklu zekâ kuramında değinilen stratejilerden biri de öğrencilere bir konu hakkında resimler çizdirerek konuyu gerektiğinde somut, gerektiğinde de soyut bir yapıya büründürerek anlamlandırmak ve zihne organize edilmiş bir bilgi olarak yerleştirmektir. Bu yönüyle, öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmeye dönük “öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme” (15. madde) stratejisini kullanmada sıklık açısından “nadiren” ( $\bar{X} = 2,46$ ) düzeyinde görüş bildirdikleri ve “yetersiz” oldukları görülmektedir.

### 3.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 7: “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
1-	Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.	3,95	0,88
3-	Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.	3,96	0,91
4-	Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.	3,57	1,03
5-	Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırırım.	3,05	1,01
6-	Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları	3,97	0,86

	hususunda yönlendiririm.		
9-	Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.	4,37	0,89
11-	Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.	4,10	0,90
12-	Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendiririm.	4,05	0,91
13-	Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.	3,64	1,03
14-	Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.	3,98	1,03
19-	Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendiririm.	4,12	0,98
20-	Öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlarım.	2,98	1,34
25-	Öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri yapmalarını sağlarım.	3,74	0,98
34-	Öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.	4,15	0,89
<b>Genel</b>		<b>3,83</b>	<b>0,40</b>

Tablo 7 incelendiğinde, “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,83 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede, genel anlamda “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, yazma sürecini yönlendirirken, öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (9. madde;  $\bar{X} = 4,37$ ), öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermede (34. madde;  $\bar{X} = 4,15$ ), öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendirmede (19. madde;  $\bar{X} = 4,12$ ), öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (11. madde;  $\bar{X} = 4,1$ ), öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendirmede (12. madde;  $\bar{X} = 4,05$ ), öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (14. madde;  $\bar{X} = 3,98$ ), öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (6. madde;  $\bar{X} = 3,97$ ), öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (3. madde;  $\bar{X} = 3,96$ ), öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (1. madde;  $\bar{X} = 3,95$ ), öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri yapmalarını sağlamada (25. madde;  $\bar{X} = 3,74$ ), öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (13. madde;  $\bar{X} = 3,64$ ) ve öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (4. madde;  $\bar{X} = 3,57$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri ve “yeterli” oldukları saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırma hususunda yönlendirmeye; öğrencilerin, yazma



sürecinde değişiklikler ve düzeltmeler yapmalarını sağlamaya ve öğrencilere yazma çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermeye dönük stratejileri kullanmada “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma (5. madde;  $\bar{X} = 3,05$ ) ve öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama (20. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) stratejilerinin kullanımında ise sıklık açısından “bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin, yazma çalışmalarının temel boyutlarının ve yardımcı düşüncelerinin belirlendiği bu aşamayı gerçekleştirmede “kısmen yeterli” olmaları, yazma sürecinin aksamasına neden olabilir. Öğretmenlerin, “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan “öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme” (31. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ) stratejisini kullanmada olduğu gibi öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlamada da (20. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) “kısmen yeterli” oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu durum, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmediklerinin, etmişlerse bile yazıyı bu değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerine olanak sağlayacak uygulamaları çok az gerçekleştirdiklerinin işareti niteliğindedir.

### 3.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 8: “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
22-	Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluştururum.	3,15	1,18
23-	Öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlarım.	3,27	1,07
24-	Öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlarım.	3,38	1,15
26-	Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendiririm.	3,54	1,08
27-	Ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alırım.	3,97	0,95
28-	Ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandığım ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvururum.	2,47	1,06
29-	Sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.	3,73	0,94
33-	Ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.	3,93	0,91
35-	Ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.	4,01	1,01
36-	Ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli	3,2	1,24

	bir süre sonra yeniden değerlendirme yaparım.		
37-	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken zorlanırım.	3,12	0,98
38-	Ölçme ve değerlendirmede kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerken zorlanırım.	3,29	1,04
39-	Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygularken zorlanırım.	3,31	1,07
40-	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlerken zorlanırım.	3,33	1,02
41-	Yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlerken zorlanırım.	3,54	1,02
42-	Yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.	3,25	1,09
43-	Yazının türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.	3,62	1,14
<b>Genel</b>		<b>3,42</b>	<b>0,38</b>

Tablo 8 incelendiğinde, “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,42 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, genel anlamda öğretmenlerin, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleri açısından, ilgili maddelere verdikleri cevap ortalamaları yeterlik düzeyi puan aralığında “yeterli” düzeyinin alt sınırına yakın olsa da “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarda, ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede (35. madde;  $\bar{X} = 4,01$ ), ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada (27. madde;  $\bar{X} = 3,97$ ), ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada (33. madde;  $\bar{X} = 3,93$ ), sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata) yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada (29. madde;  $\bar{X} = 3,73$ ), yazının türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada (43. madde;  $\bar{X} = 3,62$ ), yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemede (41. madde;  $\bar{X} = 3,54$ ) ve öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede (26. madde;  $\bar{X} = 3,54$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin, öğretim ilke ve stratejilerine uygun olarak, öğrencilere, yazma çalışmalarında yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede; öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını, öğrenme eksikliklerini belirlemede; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada; yazının türü ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada; öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede “yeterli” olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlamada (24. madde;  $\bar{X} = 3,38$ ), yazılı anlatım

ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede (40. madde;  $\bar{X} = 3,33$ ), Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulamada (39. madde;  $\bar{X} = 3,31$ ), ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede (38. madde;  $\bar{X} = 3,29$ ), öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlamada (23. madde;  $\bar{X} = 3,27$ ), yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada (42. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ), ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapmada (36. madde;  $\bar{X} = 3,2$ ), yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturmada (22. madde;  $\bar{X} = 3,15$ ) ve yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlemede (37. madde;  $\bar{X} = 3,12$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin, genel olarak, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemede; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanmada; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanmada “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Bir ölçme aracının uygulanabilirliğini etkileyen en önemli göstergelerinden biri bu ölçme aracının kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğinin sağlanmış olmasıdır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Balci, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoglu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992). Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada (28. madde;  $\bar{X} = 2,47$ ) ise sıklık açısından “nadiren” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirirken uzman görüşüne başvurmada “yetersiz” olduklarını ortaya koymaktadır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

##### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, yazma sürecinde, yazma çalışmalarına dönük yol gösterici yönergeler hazırlamaları; öğrencilerin güdülenmelerini sağlamada, yazma sürecinde neyi, niçin, nasıl yapmaları hususunda yönlendirilmelerinde, yazma çalışmalarının amacını özümsemelerinde, bu çalışmalarını gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerinde ve yazılarının içeriğini kendilerinden istenen şekilde yapılandırılmalarında yürütücü bir işleve sahiptir. Bunun dışında, öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlamak, beyin fırtınası yaptırmak, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirmek; öğrencilerin kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını, bu fikirleri sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlamak, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazılı anlatım ürünlerinin nitelikli olması açısından yazma sürecinde kullanılması son derece büyük önem taşıyan işlem adımlarıdır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak verilen proje ve performans görevlerinin sadece ürüne değil sürece de odaklanmayı amaç edinmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin yazma görevi boyunca uygulayacağı işlem adımlarını ve yazılı anlatım ürününün içeriğinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmeleri ve bunları uygulamaya dökmeleri gerekmektedir. Öğrencileri, yazılarının, yazmaya dönük tutumlarının ve

algılarının hangi araçlar, ölçütler, ölçekler veya formlar doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmek; değerlendirmeyi bu ölçütler, ölçekler veya formlar çerçevesinde yapmak, hatta öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirmelerini ve bu yazılarının akranları vb. tarafından çoklu bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlamak, doğru yönlendirme ve etkin bir değerlendirme açısından son derece önemli olan diğer hususlardır.

Aşağıda, ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçekte “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktörlerinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan aritmetik ortalamalar ve sıklık düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ilgili konulardaki yeterlikleri ortaya konmuş; daha sonra, her bir öğretmenin ölçeğin ilgili faktörlerinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamalarına bağlı olarak, öğretmenlerin ilgili konulardaki yeterlikleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sonuçları ve değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

**1-** Öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken, öğrencileri yazı yazılacak konu hakkında güdülemede “çok yeterli” oldukları; öğrencilerin, yazı yazılacak konuyla ilgili kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlamada; konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlamada; konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlamada; öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendirmede; öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlamada ve yazma çalışmaları yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlamada “yeterli” oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırken; öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını ve konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını sağlamada; öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmede “kısmen yeterli” oldukları; öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme stratejisini kullanmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır.

**2-** Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,46 olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin süreç ve ürün açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların hazırlık ve planlama aşamasıyla ilgili stratejileri kullanmada, genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

**3-** “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşleri sonucu oluşan bulgular, öğretmenlerin, yazma sürecini yönlendirirken, öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırma hususunda yönlendirmeye; öğrencilerin, yazma sürecinde değişiklikler ve düzeltmeler yapmalarını sağlamaya ve öğrencilere yazma çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermeye dönük stratejileri kullanmada “yeterli” olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma ve öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama stratejilerini kullanmada ise “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır.

**4-** Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,83 olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yazma süreciyle

ilgili uygulamalara dönük stratejileri kullanmada, genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

**5-** Araştırmada, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterlikler açısından, öğretim ilke ve stratejilerine uygun olarak, öğrencilere, yazma çalışmalarında yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede; öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata, belirlenen hedeflere ulaşamadıklarını, öğrenme eksikliklerini belirlemede; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada; yazımın türü ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada; öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede “yeterli” olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, genel olarak, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemede; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanmada; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanmada “kısmen yeterli” oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır.

**6-** Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada, ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,42 olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada, “yeterli” düzeyinin alt sınırına yakın bir ortalamaya sahip olsalar da genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

**7-** “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelerin genel ortalaması 3,56 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından “yeterli” olduklarını göstermektedir.

**8-** Araştırma sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin, ölçeğin “Yazma Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırmaya yönlendirme hususlarında “yeterli” olduklarını göstermekte iken bu maddelerin uygulama boyutundaki işlerliğini belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen ve ölçeğin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama; yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanma; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanma hususlarında “kısmen yeterli” oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurma hususlarında ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin yazma sürecine yönelik yönlendirmelerde kullandıkları ölçütlerle ilgili görüşleri bu ölçütlerin uygulama boyutundaki işlerliği ile ilgili görüşleriyle tutarsızlık göstermekte; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmelerde kullandıkları ölçütleri işlevselleştiremediklerini ortaya koymaktadır.

**9-** Öğretmenlerin, “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan “öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme” stratejisini kullanmada olduğu gibi “Yazma Sürecini Yönlendirme” faktöründe “öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlamada” ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme

Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan “öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlamada”, “Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulamada”, “ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede”, “öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlamada”, “yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada”, “ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapmada”, “yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturmada” ve “yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlemede” kısmen yeterli oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullanılan ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, yazma becerilerine yönelik ölçütlerin kullanımıyla ilgili genel bir sıkıntının yaşandığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu durum, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmediklerinin, etmişlerse bile yazıyı bu değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerine olanak sağlayacak uygulamaları çok az gerçekleştirdiklerinin işareti niteliğindedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerini, yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini ortaya koyan maddelerin aritmetik ortalama sonuçlarına ilişkin bulgular, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alma” (MEB, 2006b: 1510), “Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturma” (MEB, 2006b: 1521), “Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma” (MEB, 2006b: 1524), “Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme”, “Amaca uygun ölçme araçlarını belirleme” ve “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma” (MEB, 2006b: 1529), “Ölçme aracını uygulama” ve “Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme (proje, ödev, vb.)” (MEB, 2006b: 1530), “Ölçme sonuçlarını yorumlama ve öğrenciye geri bildirim sağlama” (MEB, 2006b: 1531), “Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygulama” ve “Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırma” (MEB, 2006b: 1539) konuları ile ilgili performans açısından “yeterli” olduklarını; “Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanma.” (MEB, 2006b: 1518), “Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtme”, “Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtme” ve “Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme” (MEB, 2006b: 1522) konuları ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” olduklarını; “Ölçme aracını geliştirme” ve “Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test etme” (MEB, 2006b: 1530) konuları ile ilgili performans açısından “yetersiz” olduklarını göstermektedir.

Aynı bulgulardan yola çıkılarak, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrencilere yazınsal, işitsel, görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma” (MEB, 2008: 48), “Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olma” ve “Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlama”, konuları ile ilgili performans açısından “yeterli” oldukları; “Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlama”, “Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlama” ve “Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve

değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirleme” (MEB, 2008: 53), “İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve bunların verimliliğini değerlendirme” (MEB, 2008: 54) konuları ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” oldukları; “Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanma” (MEB, 2008: 53), “Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanılabilirliği, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirme veya özgün materyaller hazırlama” (MEB, 2008: 47) konuları ile ilgili performans açısından ise “yetersiz” oldukları söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için öz değerlendirme, gözlem ve görüşme formlarına dayalı bir araştırma yapılmış, “Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda (MEB, 2006c) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli olarak gördükleri alanın “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” alanı olduğu belirlenmiştir. Aynı raporda, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye yönelik gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranı; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede (% 14,57), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçmede (% 19,97), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada (% 17,18), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmede (% 14,89) olarak tespit edilmiştir. Raporun öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,75$ ), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,50$ ) “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Çakan (2004), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. Gökçe (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin “öğrenci başarısını değerlendirme” alanındaki yeterliklere “orta” düzeyde sahip oldukları ve bu yeterlikleri yeterince kazanamadıkları saptanmıştır. Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili olarak Metin ve Demiryürek (2009: 41) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin % 80’i yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını, % 20’si ise uygulanabilir niteliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıda zikredilen araştırma sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük bir oranının kısmen yeterli oldukları, uygulanabilirliği ile ilgili olarak olumsuz yargılara sahip oldukları, kullanımı konusunda gelişim ihtiyacı duydukları bu ölçme ve değerlendirme anlayışını Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2006a) gereklerini yerine getirmek için uygulamaları Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterlikleri, yazma sürecini yönlendirme yeterlikleri ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleri ile ilgili yukarıda zikredilen araştırmalar sonucu elde edilen bulgularda ve bu çalışmada elde edilen bulgularda görüldüğü üzere olumlu bir görüntü ortaya koyamamaktadır.

#### 4.2. Öneriler

Türkçe öğretmenlerine, Türkçe Dersi Öğretim Programında süreç ve ürün açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye, ölçme ve değerlendirmeye dönük çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları hakkında daha ciddi ve sistematik bir bilgi aktarımı yapılmalıdır. Bu bilgi aktarımının uygulamaya dönük olmasında büyük yarar vardır. Özellikle öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımı, bütünlendirici yaklaşım ve aktif öğrenme yaklaşımının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar öğretmenlere kazandırılmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin, genel anlamda, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme, yazma sürecini yönlendirme ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerinin, özelde ise öğrencilere beyin fırtınası yaptırma; öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını ve konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlama; öğrencileri yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme; öğrencilere konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme; öğrencilere konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma; yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanma; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanma; öğrencilerin yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama; öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlama; Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulama; ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirleme, öğrencilerin kendi yazılarını oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlama; yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurma; ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapma; yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturma; yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirleme; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullanılacak ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurma yeterliklerinin geliştirilmesine önem ve ağırlık verilmelidir. Bunun için, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme, yazma sürecini yönlendirme ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama aşamalarında hangi işlem adımlarının gerçekleştirileceğine dair açıklamalar içeren yönergelerin hazırlanmasında ve bu yönergelerin öğretmenlerin bilgisine sunulmasında; yönergelerde yer alacak içeriğin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar, etkinlikler, etkinlik örnekleri, açıklamalar, ölçme ve değerlendirme bölümlerine konmasında ve öğretmenlerin bu hususta bilgilendirilmelerinde, gerekiyorsa hizmet içi eğitime tabi tutulmalarında yarar görülmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim*, 146: 37-48.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Benton, S. L.; Kiewra, K. A. (1986). Measuring the organizational aspects of writing ability. *Journal of Educational Measurement*, 23 (4), 377-386.
- Bryman, A.; Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with spss for windows: a guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, C.; Bishop, J.; Kravits, S. L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Epçaçan, C.; Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4): 182-202.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *college composition and communication*, 32 (4), 365-387.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Hovardaoğlu, S.; Sezgin, N. (Çevirenler) (1998). *Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör Analizi. İçinde: Şeref Kalaycı (Editör), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde: Murat Özbay (Editör) *Yazma eğitimi* (Sayfa: 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kelecioğlu, H.; Eroğlu, M. G.; Boztunç, N. (2010). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarının incelenmesi. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1440-1447), (Hacettepe Üniversitesi ve

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

- Kuhlemeier, H.; Bergh, H. V. D. (1997). Effects of writing instruction and assessment on functional composition performance. *assessing writing*, 4 (2), 203-223.
- MEB (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006b). *Tebliğler Dergisi* (Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri). Cilt: 69 Sayı: 2590. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006c). Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. Erişim Adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc> Erişim Tarihi: 13.08.2010.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Metin, M.; Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 37-51.
- Murphy, T. R. (1994). Eğitimde durum tespiti ve değerlendirme. *Bülten*, Sayı: 3. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Smith, C. B. (2000). *Writing instruction: Current practices in the classroom*. (ERIC Document Number: ED 446338).
- Soonpaa, N. (March 14-17, 2007). *Product vs. process approach to teaching legal writing*, conference on the pedagogy of legal writing for academics in africa. Erişim Adresi: [legalwritingconference.googlepages.com/ProductvsProcess3.ppt](http://legalwritingconference.googlepages.com/ProductvsProcess3.ppt) Erişim Tarihi: 22.05.2008.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F.; Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul:

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.