

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIM VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

YAZAR

Ozan GÜNDOĞDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Ozan GÜNDOĞDU tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım Ve Uygulamalarının İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 03 Haziran 2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başka n	Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU Ordu Üniversitesi/Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İmza
Üye	Doç. Dr. Şükran CALP Düzce Üniversitesi/Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İmza
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Saniye Nur ERGAN Ordu Üniversitesi/Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İmza

ETİK BEYANI

Hazırladığım bu tez çalışmasının Tez Yazım Kurallarına uygun bir şekilde hazırlandığını; tezime birlikte ifade ettiğim bilgilerin, dokümanların ve verilerin akademik ve etik kurallara uygun olarak ifade ettiğimi, tezimi hazırlarken yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıflar yaparak kaynak belirttiğimi, aktardığım verilerde değişikliklerde bulunmadığımı, sunmuş olduğum bu tezimin özgün bir biçimde hazırlandığını bildirerek, aksine aleyhimde oluşabilecek bütün kayıplarını kabul ettiğimi beyan ederim.

Ozan GÜNDOĞDU

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

OZAN GÜNDOĞDU

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamında ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının nasıl bir görünüme sahip olduğunu ortaya koymaktır. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe dersi ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ve kapsamını “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu”, “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” ve “4. Sınıf Türkçe Dersi Sınav Kâğıtları” oluşturmaktadır. Katılımcıları belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada 10 ilkokuldan 120 öğretmen Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu doldurmuştur. 13 öğretmen ile de Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Yapılandırılmış Görüş Formu üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 75 adet 4. Sınıf Türkçe yazılı sınav kâğıdı doküman incelemesinde kullanılmak üzere toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan soruların çok büyük bir çoğunluğunun hatırlama, ayırt etme, sıralama, eşleştirme gibi bilgi düzeyinde düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı; bilgiyi transfer etme, analiz etme, sentez yapma, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmediği gözlenmiştir. Soruların Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki konuşma, dinleme, okuma ve yazmayı içeren dört temel dil becerilerini eşit düzeyde ölçecek şekilde hazırlanmadığı; çoktan seçmeli ölçme araçlarının daha çok tercih edilip hatırlama düzeyindeki açık uçlu düzenlenirken, bunun dışında sıralama, eşleştirme, boşluk doldurma gibi ölçme araçlarından yararlandığı ancak düşünme becerilerini harekete geçirecek soru türlerine yer verilmediği görülmüştür. Araştırmanın diğer alt probleminde yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitime yönelik değerlendirmeleri, ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmeleri, ölçme değerlendirme işlevlerine yönelik değerlendirmeleri, ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri ve ölçme değerlendirme güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” şeklinde soruların cevapları aranmıştır. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi yapılarak her bir alt soruya ilişkin oluşturulan kategorik yapılar ile bulgulara ulaşılmıştır. Bu kategorik yapılar ile birlikte yapılan tartışma ile sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Dersi, Yazılı Sınav Kâğıtları, Düşünme Becerileri, Üst Düzey Düşünme Becerileri

ABSTRACT

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

DEPARTMENT OF CLASSROOM EDUCATION

**ANALYSING THE MEASUREMENT AND EVALUATION APPROACHES
AND PRACTICES OF CLASSROOM TEACHERS IN TURKISH LESSON**

OZAN GÜNDOĞDU

The aim of this study is to reveal how classroom teachers' assessment and evaluation approaches and practices look like within the scope of Turkish lesson. In this research, which examines the measurement and evaluation approaches and practices of classroom teachers in the Turkish course, basic qualitative research and document analysis were used among qualitative research designs. The data collection tools and scope of the research consist of "Assessment and Evaluation Experiences Interview Form", "Assessment and Evaluation Experiences Opinion Form" and "4th Grade Turkish Course Examination Papers". While determining the participants, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. In the study, 120 teachers from 10 primary schools filled out the Assessment and Evaluation Experiences Opinion Form. Interviews were conducted with 13 teachers on the Assessment and Evaluation Experiences Structured Opinion Form. 75 4th grade Turkish written exam papers were collected to be used in document analysis. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. In the findings of the study, it was observed that the majority of the questions in the written exam papers of the Turkish course were prepared to measure knowledge level thinking skills such as remembering, distinguishing, sorting and matching; questions to measure higher level thinking skills such as transferring knowledge, analyzing, synthesizing, questioning, critical thinking, creative thinking and problem solving were not included. It was observed that the questions were not prepared in a way to measure the four basic language skills in the Turkish Curriculum, which include speaking, listening, reading and writing, at an equal level; multiple-choice measurement tools were mostly preferred and open-ended at the recall level, while other measurement tools such as sorting, matching, gap-filling were used, but question types that would stimulate thinking skills were not included. In the other sub-problem of the study, the answers to the questions such as "What are the evaluations of classroom teachers about the trainings they received on measurement and evaluation, their evaluations about their competencies in measurement and evaluation, their evaluations about the functions of measurement and evaluation, their evaluations about measurement and evaluation practices and their evaluations about the current practices of measurement and evaluation?" were sought. These categorical constructs were discussed and conclusions were drawn.

Keywords: Measurement and Evaluation, Turkish Lesson, Written Examination Papers, Thinking Skills, Higher Level Thinking Skills

TEŞEKKÜR

Başta bu çalışmayı gerçekleştirmem konusunda beni teşvik eden danışman hocam Sayın Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya çalışmalarındaki katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarımın çeşitli kısımlarında bana yardımcı olan ve beni destekleyen üniversitemiz Temel Eğitim Anabilim Dalı'nın değerli hocalarına çok teşekkür ederim. Özellikle tez çalışmalarımın son kısımlarında benim gibi aynı yolu yürüten güzel insan Ertuğrul ŞAHİN arkadaşşıma da desteklerinden ve paylaşımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra araştırmam boyunca çalışmama katkı sağlayan tüm değerli öğretmen arkadaşlarıma ve ellerinden gelen yardımı esirgemeyen tüm kıymetli okul idarecilerine de desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Elbette ki uzun tez çalışmalarım boyunca her zaman yanımda olup bana maddi ve manevi destek veren biricik eşim Elif GÜNDOĞDU ile çok sevgili kızım Eslem Betül GÜNDOĞDU'ya da sevgi dolu duygularıyla çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarım sırasında geçirdiğim uykusuz gecelerimde hep yanımda bana bir nefes olan köpeğim Venüs ile kedilerim Sahlep, Tarçın ve Duman'a da burada yer vermem gerektiğini belirtmek isterim. Canım ailem hayatımın her anında yanımda olduğunuz için sizlere sonsuz teşekkür ederim.

Ozan GÜNDOĞDU

İçindekiler Tablosu

ETİK BEYANI.....	3
ÖZET	4
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ.....	4
OZAN GÜNDOĞDU.....	4
TEŞEKKÜR.....	6
TABLolar	10
EKLER LİSTESİ.....	11
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	8
Alt Problemler	8
1.3. AMAÇ	9
1.4. ÖNEM.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN TARAMASI.....	12
2.1. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI	12
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	13
ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI	15
2.3. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	16
2.4. DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	18
2.5. ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	25
Eleştirel Düşünme Becerisi.....	27
Analitik Düşünme Becerisi	29
Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	30
Problem Çözme Becerisi.....	32
Karar Verme Becerisi.....	33
2.6. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	34
2.7. ANADİLDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	41
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53

3.	YÖNTEM.....	57
3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
3.2.	ÇALIŞMA GRUBU	59
	Tablo 2.2 Çalışmaya Katılım Sağlayan Örneklemeye Ait Bilgiler	60
	Tablo 2.3 Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Katılımcı Grubu Özellikleri	62
3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.3.1.	Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu	63
	1. Görüşme formunun kuramsal temellerinin oluşturulması.....	63
	2. Görüşme türünün belirlenmesi.....	63
	3. Alanyazında yer alan öğretmen yaklaşımlarını incelemek amacıyla kullanılan görüşme formlarının içerik ile yapı bakımından incelenmesi ..	64
	4. Görüşme sorularının oluşturulması	64
	5. Deneme uygulamasının yapılması	64
	6. Uzman görüşünün alınması.....	64
	7. Görüşme formuna son şeklinin verilmesi.....	65
3.3.2.	Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu.....	65
3.3.3.	Yazılı Sınav Kâğıtları.....	66
3.4.	UYGULAMA SÜRECİ.....	66
3.5.	ETİK	69
3.6.	VERİLERİN ANALİZİ	70
	Araştırmanın Birinci Boyutuna İlişkin Analiz süreci.....	70
	Araştırmanın İkinci Boyutuna İlişkin Analiz süreci	72
	Birinci Aşama: Açık Kodlama	73
	İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama.....	74
	Üçüncü Aşama: Sürekli Karşılaştırma	74
4.	BULGULAR	76
4.1.	Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	76
4.2.	İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	77
4.3.	Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	80
4.4.	Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	84
4.5.	Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	85
4.6.	Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	87
4.7.	Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	88
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ	91
5.1.	TARTIŞMA	91

5.1.1.	4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarındaki soruların düşünme becerileri temelindeki dağılımı.....	91
5.1.2.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri	96
5.1.3.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri	98
5.1.4.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri.....	100
5.1.5.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri	102
5.1.6.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri.....	103
5.1.7.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri	104
5.2.	SONUÇLAR	105
6.	ÖNERİLER.....	109
6.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	109
6.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	111
7.	KAYNAKLAR.....	112
	ÖZGEÇMİŞ	144

TABLolar

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	59
Tablo 3.2 Çalışmaya Katılım Sağlayan Örnekleme Ait Bilgiler.....	60
Tablo 3.3 Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Katılımcı Grubu Özellikleri.....	62
Tablo 3.4 Araştırmada Yazılı Sınav Sorularının İncelenmesinde Kullanılan Düşünme Becerileri ile Açıklamaları.....	71
Tablo 4.1 Araştırmanın 1. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 4.2 Araştırmanın 2. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 4.3 Araştırmanın 3. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 4.4 Araştırmanın 4. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	84
Tablo 4.5 Araştırmanın 5. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 4.6 Araştırmanın 6. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 4.7 Araştırmanın 7. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	89

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
EK 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan izin Belgeleri.....	138
EK 2. Katılımcı İçin Araştırma Tanıtım Mesajı.....	139
EK 3. Kişisel Bilgi Formu.....	140
EK 4. Öğretmen Görüşme Formu.....	141
EK 5. Etik Kurul Onayı.....	144
EK 6. Özgeçmiş.....	145

1. GİRİŞ

Bu bölümde tezin araştırmada yer alan problem cümlesi, problem durumu, amaç, önem ve sınırlılıklar bölümleri yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, insanların davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir. Bu ifadede yer alan davranış; belirgin olarak gözlenen eylemlerle, insanların düşünmesiyle birlikte hissetmesini de içine alan çok geniş bir anlamı ifade etmektedir (Tyler, 2014). Eğitim faaliyetleri ile amaçlanan, istedik ile gerçekteki arasındaki farkı azaltmak olmalıdır. Başka bir eğitim tanımı da “bireylerin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantılarıyla istenilen davranışları oluşturma süreci olarak” yer almaktadır. Ertürk’ün eğitim tanımına göre;

- Eğitim; öncelikle bireyin davranışlarına odaklanmaktadır.
- Eğitim; bireyin davranışlarını kendisinin belirleyebileceğini kabul etmektedir.
- Eğitim; bireyin davranışlarını yaşantı yoluyla değiştirebileceğini iddia etmektedir.
- Eğitim; bireyin davranışlarını değiştirirken bunun kasıtlı olarak yapılacağını ifade etmektedir.
- Eğitim; bireyin davranışlarını değiştirmeyi istedik bir faaliyet olarak gerçekteştirmektedir.
- Eğitim; belirli bir süreci kapsamaktadır (Ertürk, 2013).

Yukarıda kabul gören ve çok çeşitli açıklamaları yapılan eğitim bu işlevini birtakım unsurlar doğrultusunda gerçekteştirmeye çalışır. Eğitimin unsurları;

- Eğitimin merkezinde yer alan öğrenci
- Eğitimin uygulayıcıları olan öğretmen

- Eğitimin uygulanacağı yer olan okul
- Eğitimin kılavuzunu ve çerçevesini belirleyen programlardır.

Eğitim toplumlardı inşa sürecinde çok önemli bir misyon taşımaktadır. Bireylere istendik davranışları kazandırırken eğitimdeki temel amaç; duyarlı, üreten, düşünen, kültürel ve toplumsal değerlere hassasiyet gösteren, girişimci ve bunu yanında da özgüvenli bireylerin toplumda yer almasını sağlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde Türkçe eğitimi çok önemli bir işlev görmektedir. Türkçe dersi sayesinde bireylerin araştırma yeterliliklerine sahip, anlayan ve kendini ifade edebilen, dilin duygu ve düşüncelerini ifade etmedeki öneminin farkında ve dolayısıyla da dili etkili şekilde kullanma becerisine sahip bireyleri topluma kazandırmak hedeflenmektedir (Gürlek, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda” belirttiği ifadelerle 21. Yüzyılın dünyasında bilimde ve teknolojiye yaşanan hızlı değişime yer vermiştir. Bu değişim doğrultusunda öğretme ve öğrenme yaklaşımları ile teorilerinde de gelişme ve yeniliklere değinmiştir. Yaşanan bu gelişmelerle birlikte bireylerden beklenen rollerin de doğrudan bir şekilde etkilendiğini ifade etmiştir. Beklenen bu değişim çerçevesinde bireyi; bilgiye kendisinin üreterek ulaştığı, ulaştığı bu bilgiyi kendi hayatına aktarabildiği, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, empati kurabilen, içinde yaşadığı topluma ve kültüre katkı sunabilen ve bunun gibi niteliklerle donatılmış olarak açıklamaktadır (MEB, 2019)

Öğretim programları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunundaki 2. Maddede ifade bulan “Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitimi’nin Temel İlkeleri” temelinde meydana getirilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı eğitim-öğretim uygulamaları ile yapılan çalışmaların tümü; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde ve birbirlerini tamamlayacak biçimde, birtakım amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilmektedir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan bu amaçlardan da ilkokulu tamamlayan öğrencilerin bazı kazanımları edinmiş olmaları beklenmektedir. Gelişimine ve bireyselliğine uygun, ahlaken bütünlük ve öz farkındalıkla, öz disiplinli ve özgüvenli bireyleri yetiştirmek beklentilerin başında gelmektedir. Bunların yanı sıra günlük hayatında temel seviyede bilimsel, sayısal ve sözel olarak fikir yürütme ve sosyal beceriler kazanmakla birlikte bu kazanımlarını da etkin bir şekilde kullanıp sağlıklı hayat yönelimine sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamaları da beklenmektedir. Türkçe dersi öğretim programı yoğunluğunu artırarak ve aşamalı bir şekilde yapılandırılmış;

bireylerdeki temel dil seviyeleriyle birlikte üst düzey bilişsel becerileri de geliştirecek bir biçimde oluşturulmuştur (MEB, 2019). Eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken bir rehber olan Türkçe dersi öğretim programında yer alan bu ifadeler de üst düzey düşünme becerilerini kazandırmanın beklenen amaçlardan birisinin olduğunu göstermektedir.

2018 yılı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın yenileyip güncellediği Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yukarıda da belirtildiği gibi geniş bir şekilde yer bulan açıklamalarla hem eğitimin genelinde; hem de Türkçe dersi özelinde ulaşılmak istenen hedefleri arasındaki yetkinliklerde ve Türkçe dersi özelinde üst düzey düşünme becerilerine yer verilmektedir.

Düşünme; Türk Dil Kurumu Genel Türkçe sözlükte; farklı anlamlarda ifade edilmektedir. Bunlardan birincisinde iş olarak düşünmek; tefekkür etmek anlamına gelmekte iken, diğer anlamında da izlenim ve duyumlardan veya tasarımlardan ayrı aklın kendine özgü ve bağımsız durumu; sonucusunda da ayırma, karşılaştırmalar yapma, birleştirme, biçim ve bağlantıları kavrama yetisi şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2023). Söylemez (2015), düşünme ile ilgili ulaştığı çıkarımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Düşünmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin ruhsal ve fiziksel dengesinde değişiklik olmalıdır.
- Bireyin kendisinden ya da dışarıdan kaynaklanan belli durumların değiştirilmesi amacını taşımaktadır.
- Bir zihinsel çaba olmalıdır.
- Yaşam yoluyla ulaşılan bilgiler kavramsallaştırılmalıdır.
- Çevreye ait bilgilerin işlenmesini sağlamalı, analiz, uygulama ve değerlendirmeleri disipline edebilmelidir.
- Düşünme ile bir konu hakkında görüş ortaya koyulabilmeli, karar verebilmeli, bir sonuca çözüm bulabilmelidir (Söylemez, 2018).

Düşünme; zihnimizin gerçekleştirdiği sınırsız bir beceridir. Bu süreçte zihnimiz birbiri ardınca birçok mantıklı işlem gerçekleştirmektedir (Güneş, 2012). Düşünmeyi açıklamaya çalışan tanımlardaki şekliyle, düşünme; üzerinde titizlikle durulması gereken bir eylem olarak dikkat çekmektedir. Dil ve düşünme arasındaki yakın ilişki ile de Türkçe dersi özelinde düşünme becerisinin üzerinde durmamızı zorunlu hale getirmektedir.

21. yüzyılda yaşanan hızlı gelişim ve değişim bir dönüşüme yol açmıştır. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler, iletişimde yaşanan kolaylıklar ve dijitalleşmenin getirdiği bilgi patlaması içinde yaşanan çağın getirdikleri olarak sıralanabilir. Tüm bu gelişmelerin ve değişimlerin bir sonucu olarak bazı sorunlar da ortaya çıkmıştır. Özellikle bilgi patlaması ile bireylere çok hızlı ve fazla bilginin akması, iletişimin ani ve kolay şekilde sağlanması ile teknolojik araçların hayatın içerisinde daha geniş yer bulması bazı sorunlara yol açmıştır. Yaşanan bu kolaylıklar karşısında bilgiyi süzmek, iletişimin ani gelişmesinde yaşanan aksaklıkları gidermek ve teknolojik araçlardan daha olumlu yönde ve etkili faydalanmak için insanların düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki insanların düşünme becerilerini geliştirmeye olan ihtiyaç da artmaktadır (Kaysi, 2013). Bilgiye erişim hızının artmasıyla birlikte, doğru ve güvenilir bilgiyi yanlış olandan ayırt etme, sorgulama becerisine sahip olma gittikçe önem kazanmaktadır. Bu sebeple bu becerilerin gelişmesi için düşünme becerilerine sahip olmak gerekmektedir (Özsaraç, 2019). Düşünme; insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerdendir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, çevresinde şekillenen dünyayı anlamlandırması ve sosyal bir varlık olması sebebiyle toplumdaki yaşam becerilerini kazanması hep düşünme sayesinde gerçekleşmektedir.

Bireylere bazı davranışları kazandırıp bir toplum inşa etmek için eğitim sistemleri açısından da düşünme önemli bir kavramdır. Toplumları inşa etme çabası içerisinde olan eğitim sistemleri ve eğitim kurumları bireyleri birtakım özelliklerle donatmak isterken; düşünme becerileri üzerinde durmaları gereken bir konudur. Bireyi diğer bireylerden ayıran ve onu donanımlı hale getiren unsurların başında düşünme becerilerini hayatında ne düzeyde kullanabildiği gelmektedir. Eğitim öğretim uygulamaları ile bireylerde var olan düşünme özelliğini geliştirerek bu becerileri onlara kazandırmak gerekmektedir. Düşünme becerilerini kazanmış bireyler anlayan, kendisini ifade eden, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üreten, araştıran ve öğrendiği bilgiyi yaşantısına aktararak hayatını kolaylaştıran bireyler olarak toplumları oluştururlar.

Düşünme becerilerini aktif olarak kullanabilen bireyleri yetiştirmek küreselleşen dünyamızda çok önemlidir. Bireylerin donanımlı sayılabilmesi için onlara üst düzey düşünme becerilerini kazanmış bir şekilde, öğrenmeyi bilerek, bunun yanında da sahip olduğu üst düzey düşünme becerilerini tüm öğrenme hayatı boyunca da kullanarak edindiği bilgi ve becerileri yaşantısına transfer edebilmesi gerekmektedir (Söylemez,

2018). Üst düzey düşünme becerileri Bloom'un taksonomisinde de yer alırken günümüzde birçok eğitim alanında araştırmalarda bulunan uzman tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Birçok araştırmacı üst düzey düşünme becerisinin eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir (Doğanay, 2017). Bu da eğitim uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bundan dolayı da Millî Eğitim sisteminde yer alan tüm öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin önemine dikkatle vurgu yapılmış ve birtakım güncellemelere gidilmiştir.

Zamanımızda eğitimin başlıca amaçlarından birisi de üst düzey düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek ve onları çağın koşullarına uygun olarak donatmaktır. Bu amaca ulaşılması için bireylerin çağın koşullarına uygun ve üst düzey düşünme beceriyle donatılıp donatılmadıkları gözlemlenmelidir. Bunu yapmanın en önemli yolu ise eğitim öğretimdeki unsurlardan birisi olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer vermektir (Arslan, 2020). İçinde yaşadığımız yüzyılda; hızlı değerişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak eğitim anlayışlarında da bazı değerişimler olmaktadır. Bu noktada insanlara davranış kazandırmanın yanında; kendi kendine yeten, birtakım çıkarımlara kendisi ulaşabilen, doğruya yanlışa kendi iradesiyle erişen, her durum ve koşulda kendi düşünme becerisini kullanabilen bireylerden oluşan bir toplum meydana getirmek amaçlanmaktadır. Bu beklentilere ulaşmak için eğitimde bireylere düşünme becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Özellikle bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırarak yetiştirmek içinde yaşadığımız yüzyılda çok önem taşımaktadır. Bireylerin bu becerileri kazandırmada okullar çok önemlidir. Her ne kadar dünyamız hızla değerişip dönüşse de toplumun değerişim ve dönüşümünü olumlu yönde sağlayacak en temel kurum okullardır.

Günümüz dünyasında okulların gördüğü işlev ve amaçlarındaki değerişim kaçınılmazdır. Çocuklar ve gençler zamanlarının ve hayatlarının çoğunu okullarda geçirmektedir. Bu sebepten de okulların çağın ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. İşte bu yüzden de bireylerin düşünme becerilerini kazandırmada okul ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Değerişen ve dönüşen dünyaya bireylerin uyum sağlamaları ve aktif bir yaşam sürdürebilmeleri için eğitim uygulamaları ile bireylere düşünme becerilerini kazandırmak gerekmektedir (Doğanay, 2017). Çocukların büyüme ve gelişme süreçlerinde düşünme bir noktaya kadar doğal bir şekilde devam etse de

bireylerin öğrencilik süreçlerinde öğretmenleri aracılığıyla düşünmenin kalite olarak artırılıp, etkili bir düşünmenin sağlanacağı ifade edilmektedir (Yurtkulu, 2018). Burada en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri ile bireylerin olumlu yönde gelişimini daha ileriye taşımak mümkünken toplumların da arzu edilen seviyede gelişimi sağlanacaktır. Ancak baş döndüren gelişmelerin yaşandığı yüzyılımızda her şeyin değişime uğramasıyla birlikte öğretmenlik tanımı ve anlayışı da değişmekte ve yenilenmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda her alanda hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. 21. Yüzyılın getirdiği anlık ve hızlı iletişim, bilgiye ulaşmanın kolaylığı, teknolojik araçların artan büyümesi ile yaşam koşullarını değiştirmiştir. Yaşanan bu değişimler sürekli devam etmektedir. Bireylerin bu hızlı gelişim ve değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu değişim ve gelişim eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bireylerin, yaşamlarını sürdürdükleri yüzyılda ulusal ve uluslararası gelişmelerden eğitim de etkilenmektedir. Gelişmelerin eğitim alanına yansımalarıyla ülkemizde de öğretmenlerin yeterliliklerini yenilemek ihtiyacı doğmuştur (MEB, 2017). Öğretmen bireylerin kapasitelerini ve ihtiyaçlarını incelerken diğer taraftan da ihtiyaçlarını tatmin edip kapasitelerini geliştirerek deneyimlerine içerik ve konu alanı sunacak koşulları düzenlemekten de sorumludur (Dewey, 2021). Düşünme becerilerini kazanmış bireyleri topluma kazandırmak içinde yaşadığımız yüz yılın en büyük gerekliliklerindedir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olması istenen bu bireylerin gelişimine katkı sağlayacak en önemli unsur eğitimin en önemli öğgelerinden olan okullarımızdaki öğretmenlerdir. Ancak bunların işe koşulması sırasında belirli yeterliliklere sahip öğretmenlerin olması gerekmektedir. Bu amaçla 2017 yılında MEB tarafından yeniden düzenlenen öğretmen yeterliliklerinden bir tanesi de ölçme ve değerlendirme yeterliliğidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri öğretmenlerin derslerde kendilerine kılavuzluk eden öğretim programlarının içerisinde de yer bulmaktadır.

Eğitimden beklenen amaçları gerçekleştirebilmek için okullarda yer verilen her ders için öğretim programları oluşturulmuştur. Bu öğretim programları eğitimin uygulayıcıları öğretmenlerin en temel rehberidir. Bu öğretim programları bazı öğgelerden oluşmaktadır. Bu öğgeler; amaç, öğrenme-öğretme süreci, içerik ile ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Kılıç, 2020). Öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme öğgesi ile yer verilen diğer öğgelerin değerlendirilip, geri bildirimler almak mümkündür.

Eğitimde de hayatın her alanında olduğu gibi elde edilen verilerin çıktılarını gözlemlemek, kontrol etmek ve buna uygun kararlar almak gerekmektedir (Uysal ve Öztürk, 2019). Ölçme ve değerlendirme ile uygulanmakta olan öğretim programı doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten unsurların uygulamalarına dair değerlendirmeler ve geri bildirimler ışığında öğretim programının beklediği amaçlara ulaşıp ulaşmadığının takip edilmesi gerekmektedir.

Ölçme, davranış veya performansa yönelik özelliklerin, uygun düşen hedef ve koşullarda sistematik olarak sayısal biçime dökülme sürecidir (Erkuş, 2016). Başka bir ifade ile ölçme, önceden hazırlanmış bir düzen etrafında nitelikleri niceliklere dönüştürmektir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Değerlendirme ise öğrenciler, öğretim programı ve okullar hakkında karar vermek için bilgi edinme süreci olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir terimdir (Nitko ve Brookhart, 2016). Değerlendirme eğitsel bir kararın verilebilmesi için bir bilgi edinme sürecidir. Öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme basamağı bu sebeple çok önemli bir öğedir. Eğitimden beklenen amaçlara ulaşma durumunu görebilmek için eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri önemli yer tutmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından beklenen geri bildirimlere ulaşmak için okullarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin belirli yeterlilikleri göstermesi gerekmektedir. MEB'in 2017 yılında yayınladığı öğretmenlik mesleği yeterliği kılavuzunda yer alan mesleki beceri, mesleki bilgi ve tutum ile değerler ana başlıkları ile ifade edilen mesleki becerilerin içerisinde de öğretmenlerden beklenen yeterliliklerden birisi ölçme değerlendirme yeterliliği olarak ifade bulmuştur (MEB, 2017). Bu sebepten dolayı öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda bilgili olmaları ve bu doğrultuda da olumlu tutumlarının olması çok önemlidir. Eğitim ortamlarında bireylerde beklenen gelişimi ölçmek ve değerlendirmek de yine öğretmenin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretmenin bu ölçme değerlendirme sürecinde bilgi, beceri, tutum ve inançlara sahip bir şekilde donatılmış olması gerekmektedir. İşte bu çalışma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yaklaşımlarını inceleyerek onların ölçme ve değerlendirme alanındaki yaklaşımlarına ilişkin birtakım bulguları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin Türkçe dersi özelinde çağın gereklilikleri paralelinde öğretim programında da yer alan düşünme becerileri ve özellikle

de üst düzey düşünme becerileri bağlamında ölçme değerlendirme uygulamalarında ne derece yer verdiklerini Türkçe dersi sınav kâğıtları temelinde incelemeyi amaçlamıştır. Böylelikle öğretmenlerin çağın gereklilikleri ve eğitim öğretim uygulamaları ile kendilerinden beklenen ölçme ve değerlendirme yeterlilik ve uygulamalarının nasıl bir görünüme sahip olduğunu ortaya koymak istemektedir. Öğretmenlerin yazılı sınav kâğıtları ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki görünümünün yanı sıra onlarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek daha detaylı paylaşımlara ulaşmak amaçlanmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmeler ve bunun yanı sıra düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri görüş formları ile ölçme ve değerlendirme konusundaki düşüncelerine ulaşmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yaklaşımlarını, inançlarını, beklentilerini gözlemleyebilmek için çalışmanın alanyazına ve eğitimin paydaşlarına bir veri sağlaması açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmadaki problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamaları nasıl bir görünüme sahiptir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

- 1) Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları sorular düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitime yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

7) Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Karadeniz Bölgesinde yer alan orta ölçekte bir il merkezindeki sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamında ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için ilk olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için de iki farklı yol izlenmiştir. Öcelikle öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında da yine öğretmenlerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için onlara görüş formu ulaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları düşünme becerileri temelinde incelenmiştir.

1.4. ÖNEM

Hızla değişen ve dönüşen dünyamızda küreselleşme baş döndürücülüğüyle toplumların hayatını etkilerken bundan eğitim de etkilenmiştir. 21. Yüzyıl becerilerinin gerek eğitim araştırmalarına konu olması gerekse de eğitim anlayışında dile gelmesiyle düşünme becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerinin de ne derece önemli olduğu kabul görmüştür. Hem alanyazındaki çalışmalarla hem de öğretim programlarında amaçlarla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde çok önemli bir amaç olmuştur. İşte bu çalışmaların ve anlayışının eğitimde kabul görmesinin yanında öğretmenlerin yaklaşım ve uygulamalarında nasıl bir görünüme sahip olduğu çok önemlidir.

Eğitim sistemi üst düzey düşünme becerisi ile donatılmış bireyleri yetiştirmeyi hedeflediğine göre sınavlarda yer alan soruların da bu doğrultuda öğrencilere yönlendirilmiş olması gerekmektedir. Ezberletilmiş bilgileri hatırlamaya yönelik sorulardan oluşan sınavlar bu hedefe ulaşmayı engelleyecektir. Bu doğrultuda sınavlarda sorulan sorular öğrencinin öğrenme durumları, araştırma, sorgulama, yansıtıcı düşünme, sorgulayıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sentez ve analiz yapabilme gibi niteliklerini ölçmeye çalışacak nitelikte olmalıdır. Eğitim sisteminin beklentilerini karşılamak için sınavlarda öğrencilere sunulan soruların yetiştirilmek istenen özelliği ölçecek nitelikte olması gerekmektedir. Eğitim sistemi bireylerin üst düzey düşünme

becerileri ile donatılmasını istiyorsa ezberlenen bilgilerin hatırlanmasına yönelik sınav soruları yoluyla bu amaca ulaşamayacaktır. Bu yüzden de öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantıları ile beklenen kazanımlara tam ve doğru bir şekilde ulaşması önemlidir. Bu öğrenme yaşantıları boyunca da öğrencilerin öğrendiklerinin de ne derece olduğunun belirlenmesi öğrencilere sunulan soruların düzeyi ile yakından ilişkilidir (Çalışkan, 2011). Bu sebeple sınavlarda öğrencilere sunulan soruların bireylerden beklenen özelliği ölçmede yeterli olması gerekmektedir. Bu çalışma;

- 1) Öğretmenlerin düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki yaklaşımlarını ortaya koyacak olması bakımından önemlidir.
- 2) Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarında üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecekleri ve dönüt alabilecekleri en belirgin araç olan Türkçe dersi sınav kâğıtlarını inceleyip bu temelde sonuçlar ortaya koyacağından önem taşımaktadır.
- 3) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini ne düzeyde gördüklerini, beklentilerini ve uygulamada yaşadıkları güçlükleri ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler örneklemini oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilde yer alan ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere sorulan yazılı sınav kâğıtlarından toplanan veriler ile sınırlıdır. Araştırmada saptanan Türkçe dersi düşünme becerisi ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının nasıl bir görünüme sahip olduğu öğretmenlerle “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” çerçevesinde gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgular ile uygulanan “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu”ndan ortaya çıkan bulgular ve “Öğrenci Sınav Kâğıtlarının” analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Ölçme: Bireyin ulaştığı sayıların belirlenmiş yeteneğe sahip olma durumunu edinilen puanlarla ortaya koyma süreci olarak açıklanabilir.

Değerlendirme: Bireyin performansının ya da ürününün değeri hakkında bir yorumlamada bulunma süreci şeklinde tanımlanmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN TARAMASI

Bu bölümde tezin kuramsal çerçevesi ile alan taraması yer almaktadır.

2.1. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Bütün uluslar eğitim-öğretim felsefelerini ortaya koyduktan sonra bazı yasal düzenlemelerle birlikte vatandaşları üzerinde birtakım istendik davranış değiştirme faaliyetlerine girişirler. Bu düzenlenmiş bir dizi amaç doğrultusunda da kendilerine bir rehber oluştururlar. Dünyadaki diğer ulusların eğitim sistemleri ile Millî Eğitim sistemimiz çağın gerekleri doğrultusunda bir eğitim anlayışına sahip olmak için çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu yaklaşım ile çağın şartlarına uygun olarak bireyleri donatarak bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadırlar.

Tüm dünyada bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması doğrultusunda eğitim kurumlarında uygulamalar yapılmaktadır. Bunun yanında da yine bu uygulamaların sonucunda bireylerin ne derecede üst düzey düşünme becerilerine sahip olduklarının belirlenmesine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Türk eğitim sisteminde de yine benzer bir biçimde üst düzey düşünme becerilerine yönelik uygulamalara yer verilmektedir. Türk Millî Eğitimimizin genel amaçlarını incelediğimizde bireylerin yetiştirilmesindeki gayelerini şu şekilde sıralamak doğru olacaktır;

- Türk milletinin değerlerini benimseyen, koruyup geliştiren bireyler yetiştirmek,
- Atatürk ilke, inkılapları ile Atatürk milliyetçiliğine bağlı bireyler yetiştirmek,
- İnsan haklarına bağlı, devletine karşı sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- Ailesini, vatanını, milletini sevip, yüceltmeye çalışan bireyler yetiştirmek,
- Özgür ve bilimsel düşünen, geniş dünya görüşüne sahip topluma karşı duyarlı, verimli ve yaratıcı kişiler yetiştirmek,
- Beden, zihin, ahlak ve ruhsal açıdan dengeli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek,
- Bireylerin hem kendini mutlu edecek hem de bununla birlikte toplumun huzur ve

mutluluğunu sağlayacak bir meslek edinmelerine yardımcı olmak.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen bu amaçlar anlaşılacağı üzere nitelikli bireyleri topluma kazandırmayı hedeflemektedir. Özellikle ifade edilmeye çalışılan bilimsel düşünen, yaratıcı ve verimli geniş dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmek amaçları dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yükseköğretimin amaçlarının sıralandığı 5347 sayılı Yüksek Öğretim kanununda yer alan bilgi çağına uyum sağlayabilen, bilim üretebilen, bağımsız, nitelikli, yaratıcı, üst düzey düşünme becerilerini kazanmış bireyleri topluma kazandırmak ifadeleri yer almaktadır. Tüm bu ifadeler Türk eğitim sisteminin her kademesinde bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeyi, onlara çok yönlü bakış açıları kazandırmayı ve donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçladığını göstermektedir (Çakır, 2013).

Ulusal Eğitim anlayışının neticesinde anayasada da yazılı ifadesini bulan amaçlarımızda da görüldüğü üzere eğitim sistemimizin ilk kademesinden en son kademesine kadar vatandaşlarımızın düşünen, bir dünya görüşüne sahip olan ve bilimsel bilgiyi işleyen bireyler yetiştirmek gayesini taşıdığı net bir şekilde anlaşılmaktadır. Eğitim anlayışının ve yaklaşımının referansı olacak bu metinlerden de hareketle öğrencilerin her kademesinde bilimin ışığında düşünen bireyler olarak yetişmesinde eğitim sisteminin unsurlarına büyük görevler düşmektedir.

Bireylere gereken eğitimi vermede ve bununla birlikte bir toplum meydana getirmede öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak gerekli nitelikleri taşıyan öğretmenlerin varlığı ile bireylere istedik davranışları kazandırmak mümkündür. Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin gerekli nitelikleri taşıması toplumları daha da ileri seviyelere taşıyacaktır. Bu yüzden eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin gerekli nitelikleri taşımasının üzerinde durulmalıdır.

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Eğitim öğretim faaliyetlerinden beklenen amaçlara ulaşmak için eğitimin unsurlarına kılavuzluk edecek yol haritalarına ihtiyaç vardır. İşte eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde eğitimin unsurlarına rehberlik edecek bu yol haritaları öğretim programları sayesinde hayat bulmaktadır. Küreselleşen, değişen, dönüşen ve kendini yenileyen dünyamıza paralel olarak öğretim programları da yenilenmektedir. İşte bu

perspektifte en son 2018 yılında güncellenerek eğitimin paydaşlarına kılavuzluk etmek için yeniden güncellenen öğretim programı önem taşımaktadır. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde bilim ve teknoloji alanında yaşanan çok hızlı değişim her şeyi olduğu gibi birey ve toplum ihtiyaçlarını, öğrenme öğretme yaklaşım ve teorilerini de derinlemesine etkilemiştir. Bu da bireylerden beklenen rollere de yansımıştır. Bu çerçevede bilgiyi üreten, işleyen, transfer eden, eleştirel düşünme becerisi ile problem düşünme becerisi ile problem çözme becerisi ve iletişim becerisine sahip; girişimci, kararlı, içinde yaşadığı toplum ile sahip olduğu kültüre katkıda bulunan, empati kurabilen bireyleri eğitim öğretim sonucunda dünyamıza kazandırmayı beklemektedir. Belirlenen birtakım kazanımlarla birlikte ilgili disiplinlerin yetkin, geçerli, güncel ve hayatla ilişkili niteliklerle dolu olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim kademeleri ve sınıflar seviyesinde beceriler, değerler ile yetkinlikler perspektifi çerçevesinde bütüncül anlayışla sade bir yapıya sahip olan öğretim programları üst bilişsel becerilerin kullanımını önemseyen, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren, güçlü ve önceki öğrenmelerle ilişki kuran, günlük hayattaki beceriler, değerler ve yetkinlikler ile diğer disiplinlerle paralel bütüncül bir öğretim programları toplamı şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Güncellenen öğretim programı eğitim anlayışımızın birtakım değişim ve dönüşümlerle çağın gerektirdiği donanımına sahip bireyler yetiştirmek için bakış açımızı ve yaklaşımlarımızı tekrar gözden geçirmemiz gerektirdiğini ısrarla vurgularken eğitimin asıl öznesi olan bireylerden beklentilerdeki farklılıkları da ortaya koymuştur. Bu bakımdan öğretim programımızda yer alan ifadeler bizlere oldukça yol gösterici olmasının yanında eğitimin paydaşlarından da birtakım değişimler beklediğini de ortaya koymaktadır. Türkçe dersi öğretim programı öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlemiştir. Bunu Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında açıkça dile getirmesi çok önemlidir. Buradan eğitimin unsurlarının bireylerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitim öğretime kılavuzluk eden Öğretim programının üst düzey düşünme becerilerinin önemini ifade edip, amaçlarında yer vermiştir. Eğitimin en önemli unsurlarından ve uygulayıcılarından olan öğretmenlerin de üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine gerektiği önemi göstermesi gerekmektedir. İşte bu çalışma ile öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine ne ölçüde yer verdiklerini gözlemlemek amaçlanmaktadır. Bunu da yaparken öğretmenlerin Türkçe

dersinde kullandıkları yazılı sınav sorularından yararlanmışlardır. Ayrıca onlarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ve katkı sundukları görüş formları ile görüşlerine yer verilmiştir.

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Öğretim Programlarıyla eğitimin unsurlarına bir yol haritası sunup birtakım beklentiler içerisine girdikten hemen sonra bunun yanında sistemin işleyişine dair geri bildirimler alıp bireylerin istenen ve beklenen paralelde kazanımlar ediniş edinmediğinin de kontrol edilmesi gerekmektedir. İşte bunu sağlamak için de Millî Eğitim Bakanlığı “Öğretim Programlarında Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığının altında bazı ifadelerle eğitimin unsurlarından beklentilerini ifade etmiştir. Her birey diğerinden farklıdır ve biriciktir. Bu yüzden herkes için standart bir ölçme değerlendirme süreci belirlenemez. Bundan dolayı da ölçme değerlendirme sürecinde olabildiğince çeşitlilik göstermek gerekmektedir. Diğer yandan da esnek davranılmalıdır. Bu çerçevede öğretim programları kılavuzluk görevi görmektedir. Eğitimde birey, ders içeriği, öğrenme ortamı, okulların imkânları gibi birçok dinamiğin ciddi olarak süreci etkilediği ölçme değerlendirme uygulamalarının etkili şekilde işlenmesini sağlamak için önceliğin öğretim programlarından ziyade öğretmene verilmesi beklenmektedir. Bu sebepten de öğretmenin yaratıcı ve özgü olması gerekmektedir.

Bu esaslardan yola çıkarak öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretim programı, ölçme faaliyetleri boyunca kesin sınırları belirlemez. Ancak yol göstermeye yardımcı olur.
- Ölçme ve değerlendirme öğretim programında yer alan diğer bütün unsurlar ile uyumlu olmalıdır.
- Ölçme değerlendirme vazgeçilmezdir ve eğitim öğretim süresince başvuru alanıdır.
- Tek tip bir ölçme değerlendirme yönteminden bahsedilemez. Bireysel farklılıklardan dolayı tüm öğrencileri kapsayan tek tip bir teknik veya yöntem ile değerlendirme yapmak mümkün değildir.

- Eğitimde sadece bilişsel düzeyde yapılan ölçmeler yeterli değildir. Bunun yanında duygu ve eylemleri de ölçecek ölçme değerlendirme faaliyetlerinde bulunmak gerekmektedir.
- Ölçme değerlendirmede çok odaklı bir bakış açısı göstermek gerekir. Öğrenci ve öğretmen sürece aktif olarak katılım sağlamalıdır.
- Bireylerin özelliklerini tek bir zaman diliminde ölçmekten ziyade süreç boyunca değişimleri gözlemleyen ölçme faaliyetleri yapılmalıdır (MEB, 2019).

Eğitimden beklenen amaçlara ulaşabilmek için eğitimin iyi bir şekilde planlanıp uygulanması, bu uygulamalarından da amaca ulaşp ulaşmadığının ortaya konması gerekmektedir. Bu da ancak ölçme değerlendirme ile mümkündür (Öztürk, 2007). Öğretim Programlarında yer bulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile de açıkça görülmektedir ki ölçme ve değerlendirme alışkanlık ve yaklaşımlarımızda da tüm eğitim paydaşları olarak birtakım güncellemeler ve değişikliklere gitmemiz gerekmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz çağın beceri, yetkinlik ve davranışları bunu gerektirmektedir.

2.3. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Toplumda bireylerin uyumlu bir şekilde, etkili ve doğru iletişim sağlamları ancak ana dil becerilerini kazanmaları ile mümkündür. Bu sebepten de ana dil dersleri çok önemlidir ve bireylerin eğitiminde oldukça gereklidir (Sağlam, 2011). Bilginin çok hızlı bir şekilde arttığı günümüz dünyasında sadece bilginin akılda tutulması bireylerin eğitiminde yeterli görülmemektedir. Problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, analiz ve sentez yapabilen bunlarla birlikte de yazılı ve sözlü iletişim becerilerini aktif olarak kullanıp, kendini değerlendirebilen bireyleri yetiştirmek beklenmektedir. Bu doğrultuda toplumun beklentileri ile eğitimdeki çeşitli gelişmelere önem veren çeşitli uluslararası kurum ve kuruluşlar yayımladıkları standartlarla bireylerin neleri yapıp yapamadıklarının ya da bilip bilemediklerinin değerlendirilmesi gerektiğini dile getirilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için de farklı değerlendirme araçları kullanarak öğrenmeyi destekleyen sözlü, yazılı ve davranışsal bir şekilde performansını ortaya çıkarmaya imkân sağlayan bir bakış açısının doğru bir yaklaşım olacağını savunmuşlardır (Birgin ve Gürbüz, 2008).

Eğitim sistemimiz bireyleri eleştiren, problem çözen, sorgulayan, neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve yaratıcı düşünene becerilerle donanmış bir şekilde yetişmesini amaçlamaktadır. Bu yüzden de eğitim sistemimiz ezberci yaklaşımdan uzak bilgiyi kavrayan, transfer eden, analiz ve sentez yapan, değerlendirmede bulunan bireyleri topluma kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Tüm bu beklenen becerileri bireylere kazandırmaya hizmet edecek olan derslerin başında da Türkçe dersi gelmektedir (Aktaş, 2017). Bireyleri beklenen becerilerle donatmada Türkçe dersi ile gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamaları çok önemli yer tutmaktadır.

2012-2013 eğitim öğretim yılında temel eğitimin 12 yıl olmasıyla uygulamada yer bulan 4+4+4 şeklinde de ifade bulan sistemle 1,2,3,4. sınıflar ilkokul; 5,6,7ve 8. Sınıflar ortaokullar olmuştur. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 28/10/2016 tarihinde yenilene ve 2017 yılı itibariyle uygulanmasına karar verilen program bir yıl uygulanmış ve uygulamadan kaldırılmıştır. Daha sonra ise 2018 Türkçe Öğretim Programının (İlkokul 1,2,3.4.5.6.7 ve 8. Sınıflar) uygulanmasına karar verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2017-2018). Programın uygulanış sürecinde Türkçe ders saati bir ve ikinci sınıfta 10, üç ve dördüncü sınıfta 5 saattir.

Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte bireylerin konuşma, dinleme-izleme, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinin yanında Türkçe'yi doğru, bilinçli ve özenli kullanmalarının sağlanması, yazılı ve sözlü biçimde anlaşılır ve etkili olarak ifade becerilerinin geliştirerek bilgiye ulaşma, transfer etme, sorgulama, üretme ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi, sanatsal ve estetik değerleri fark edip benimsemelerinin sağlanması Türkçe dersi yoluyla amaçlanmaktadır (Demiroğlu-Memiş, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için Türkçe dersinin temel öğeleri (metinler, etkinlikler, ölçme değerlendirme faaliyetleri... vb.), başvurulması gereken öncelikli unsurlardır. Bu becerileri kazandırmak için verimli ve etkili bir Türkçe dersi öğretim uygulamalarına yer vermek gerekir.

Dil, düşünme eyleminin temel aracıdır. Bunun yanında dil düşünmenin bir iletim yöntemidir. Bu açıdan düşünce ile dil iç içe geçen ve birbirini destekleyen unsurlar olarak ifade edilebilir. Dilin imkânları sayesinde düşünce gerçekleştirilir. Bu noktada dil düşünceye kaynaklık eder. Ayrıca günlük yaşantıda temel dil becerileri aracılığıyla ifade bulan görseller, yazı ve söz de bir düşünce ürünü olarak dile kaynaklık etmektedir

(Özdemir, 2019). Türkçe dersinin öğretimi ile bireylerden beklenen temel amaç dilsel becerilerin kazandırılması ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Beklenen bu amacın etkili bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemlemek ve tespit etmek de ancak ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile mümkündür. Bu yüzden Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmede yapılan uygulamaları betimlemek uygulamaların daha verimli ve etkili olması, yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm bulunması açısından çok önemlidir (Yıldırım, 2018). Türkçe dersinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini gözlemlemek için ölçme ve değerlendirme yoluyla geri bildirimlerin alınması gerekmektedir. Bu geri bildirimleri alabilmek için de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer vermesi gerekir. Bu açıdan öğretmenlerin Türkçe dersinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği ve içeriği oldukça önemlidir.

2.4. DÜŞÜNME BECERİLERİ

Düşünme kavramına ilişkin çok sayıda tanım görülmektedir. Örneğin; Aristo düşünmeyi aklın kendine özgü ve bağımsız bir eylemi şeklinde ifade etmiştir. Ona göre düşünme; karşılaştırma, ayırma, birleştirme ve ilişkileri kavrama yetisidir. John Dewey düşünmeyi; eylem olarak bir zorlukla başlayan, sonrasında da bir durumu daha iyi anlayabilmek için aktif olarak düzenli bir şekilde gerçekleştirilen zihinsel süreçlerle devam eden genelleme, analiz, sentez, karşılaştırma, soyutlama vb. işlemleri içeren sürecin sonucunda ulaşılan zihinsel ürünlere düşünce tanımlaması getirmiştir (Güneş, 2012). Aristo ve Eflatun'dan bu günümüze birçok araştırmanın konusu olan düşünmenin üzerinde anlaşmaya varılmış ortak bir tanımı mevcut değildir. Her bir bilim dalı ve bilim insanı düşünme için farklı tanımları kullanmıştır (Aslan, 2019). TDK (2023)'da düşünme; "Aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; ayırma, karşılaştırmalar yapma, birleştirme, biçimleri ve bağlantıları kavrayabilme yeteneği" şeklinde ifade edilmiştir. Düşünme bilgileri kavramsallaştırma, anlamlandırma, analizini yapma, değerlendirip bir disiplin oluşturma eylemidir (Özden, 2005). Düşünme bir amaca hizmet eden organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1995). Düşünme bir amaca hizmet eden bilişsel işlemleri içerir ve davranışlarla da gözlemlenir (Mayer, 1992). Tüm bu açıklamalar düşünmenin hayatı kolaylaştırmak için yararlandığımız bir özellik olduğunu göstermektedir. Bireyin

çevresinde yaşanan dünyayı anlaması ve anlamlandırması için düşünmesi gerekmektedir. Ancak düşünme sayesinde kendisine sunulan bilgileri özümseyip, kendi fikirleri ile çıkarımlarda bulunabilir.

Düşünmeyi açıklarken zihinsel süreç kavramı üzerinde durulması gereken çok önemli bir kavramdır. Düşünme; bir açıklamayı veya anlamı kavrayabilme, bir problem durumunu formüle edebilme veya çözebilme ve bir karara varmaya yardım eden zihinsel bir eylemdir (Ruggiero, 2004). Düşünme zihinde, bilişsel sistemlerde gerçekleşmektedir. Düşünmeyle ilgili çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Düşünme bilişsel bilginin yönlendirilmesini de içine alan bir süreçtir. Bununla birlikte düşünme sayesinde problemler çözülebildiğinden bir amaca yönelik olduğundan söz edilebilir (Arkan-Sezgin, 2019). Bu açıklamalardan da anlaşılmaktadır ki birtakım zihinsel süreçlerin ardından meydana gelen bilişsel yeterlilik sonucunda düşünme ortaya çıkmaktadır.

Düşünme kavramını daha iyi açıklayabilmek için düşünmenin bazı özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Düşünme, bireylerin gayretini bir amaca veya ulaşılmak istenen sonuca yönlendirir.
- Bireylerin karşı karşıya kaldıkları güçlükleri veya problemleri daha önceden öngörmesine yardımcı bulunur.
- Düşünme, problemler karşısında hazır bulunmayı ve kolayca çözüme ulaşıp, doğru davranış göstermeye yardımcı olur.
- Bireyin kavramları oluşturmasında ve bir anlam kazandırmasında yardımcı olur.
- Düşünme ile birlikte bireylerin güvenli koşullarda yaşamlarını sürdürmeleri sağlanmış olur (Kazancı, 1989)

Ruggiero (2004) düşünmeyi tanımlarken zihinsel süreç kavramı üzerinden açıklamaya çalışmaktadır. İfade ettiğine göre düşünme; anlamı kavrama, problemi çözme veya problemi formüle etme ve karar vermeye yardımcı olan zihinsel bir eylemdir. Düşünme; cevap aramak ve anlama ulaşmaktır. Bu zihinsel süreç birden fazla zihinsel aktiviteyi içermektedir (Arkan-Sezgin, 2019). Düşünme süreçlerine yönelik olarak; nedensel, yaratıcı, bilimsel, eleştirel, mantıksal, analitik, sezgisel, analitik düşünce gibi bilimsel etkinliklerden söz edilmektedir. Bu etkinlikler, bireylerin doğuştan düşünmeyle ilgili

donanımlarının çeşitli eğitim öğretim teknikleri ile desteklenmesi sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim yöntemlerinin bireylerin bu bilişsel etkinlikleri ortaya çıkaracak ya da daha da güçlendirecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Berkant, 2009,). Bu açıklamalarda da yer aldığı gibi düşünmeyi tanımlarken bazı becerilerden söz edilmektedir. Bu yüzden düşünme kavramının yanında düşünme becerilerini de incelemekte yarar vardır.

Düşünme becerileri, bilgiyi işlemek, kararlar almak, ilişkiler kurmak ve yeni fikirler oluşturmak için kullanılan zihinsel faaliyetlerdir. Düşünme becerilerine bilgileri organize etmeye, deneyimleri anlamlandırmaya, karar vermeye, plan yapmaya, soru sormaya ve problem çözmeye çalışıldığında ihtiyaç duyulmaktadır (Kaysi, 2013). Lipman (2003), düşünme becerilerinin; ilişkisiz görünen öğeler arasında zekice bağlar kurma yeterliliğine, problem çözme kapasitesinden ortaya çıkan engelleri aşma kapasitesine düşünme becerilerinin birçok yönünün olduğunu ve bireye göre farklılıklar taşıdığını ifade etmektedir. Bireylerin zekâ işlevlerinin farklılığından kaynaklanan düşünme becerilerini kullanma yeteneklerinin farklılığını da bunun nedeni olarak açıklamaktadır. Alvino (1990) ise düşünme becerilerini, bireyin zihinsel süreçlerini yönlendiren; bilgi, eğilim, bilişsel ve üst bilişsel işlemleri kapsayan temel ve üst düzey düşünme becerileri dizisi olarak tanımlamaktadır. Özden (2005) düşünme becerilerini; okuduğunu anlama, yazma, problem çözme, bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme olarak sınıflandırma yoluna gitmiştir.

Mcguiness (2000)'a göre düşünme becerileri; bilgiyi elde etme, bilgidен sonuç çıkarma, bilgiyi analiz etme ve düzenleme, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, problem çözme, beyin fırtınası, olanakları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama, süreci gözlemleme, kendi yaşantısına uygulama, karar verme becerilerini kapsamaktadır. Düşünme becerilerinin eğitsel ve kuramsal güç taşımaktadır. Düşünme becerilerinin eğitimsel gücü, bireye öğrenme becerileri konusunda farkındalık kazandırarak süreçlerini organize etmesine yardımcı olmasıdır. Kuramsal gücü ise, bireyin neyi bilmesi gerektiğinin yanı sıra nasıl bilmesi gerektiği üzerinde durmasıdır. Fisher (1995)'a göre, düşünme becerileri yaratıcı ve eleştirel düşünme ile birlikte bu iki düşünmeyi de kapsayan problem çözmeyi de içermektedir. Bu beceriler akıl yürütme ve oluşturma özelliğini de taşımaktadır (Tok, 2008). Düşünme becerileri ile bireylere çok yönlü bilişsel alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Bu kazandırılacak beceriler; karar verme, problem çözme, karar

verme, planlama, durumları eleştirel bakış açısı ile değerlendirme, fikir oluşturma ve deneme vb. şeklinde sıralanabilir. Düşünme becerileri eğitim programları içerik ve işlem sürecini birleştirir ve bunu gerçek hayata uygulayacak ortamlar hazırlar (Fennimore ve Tinzman, 1990). Alanyazın çerçevesinde yer alan düşünme becerileri; anlam arama, karar verme, problem çözme, (Nickerson, 1988; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Burke, Williams ve Skinner, 2007), eleştirel ve yaratıcı düşünme, üst bilişsel beceriler (Burke, Williams ve Skinner, 2007) ve akıl yürütme becerilerine (Nickerson, 1988) yoğunlaşmaktadır. İfade edilen bu düşünme becerileri arasında bazı farklılıklar olsa da esasında birbirleri ile yakın amaçlara hizmet etmektedirler. Bunun yanında düşünme becerileri ile bireylerin bilişsel kazanımlarıyla birlikte onların günlük yaşantılarına da olumlu etkileri görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalarla ifade edilmeye çalışılan düşünme becerileri şeklinde kabul edilen becerilerin kullanımı ile hayatımızın farklı alanlarında karşılaşmakta ve yaşam kalitemizi daha da artırmaktayız. Öyle ki Briones (2015) ifade ettiğine göre dünyanın farklı yerlerinde, toplumların farklılaşması durumlarıyla birlikte üniversitelerden mezun olanların veya bir iş sahibi olma girişiminde bulunanların 21. yüzyıl becerisi olarak da kabul gören yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Sahip olunması beklenen bu beceriler, çalışma hayatında karşılaşılabilecek problemlerin çözümüyle birlikte günlük hayatta da sorunların çözümü için gerekmektedir. Öğrencilerin bu becerileri geliştirme için onlara imkânlar sunmak, eğitimcilerin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır (Sarkees-Wircenski ve Scott, 2000). Buradan anlaşılmaktadır ki yaşadığımız yüzyılda eğitim aracılığıyla düşünme becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir.

Alanyazında düşünme becerilerine yönelik yer verilen açıklamaların yanı sıra Türk Eğitim Sistemimizde de eğitimde düşünme becerilerinin gerekliliğine ilişkin MEB (2012) şu açıklamalarda bulunmuştur:

- Eğitimin tüm kademelerinde öğrencilere kendi yetenek ve zekâları doğrultusunda düşünme becerileri kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için okul öncesinden başlayarak düşünmeyi öğretmek gerekmektedir.
- Bilgiyi yüklemek yerine, bilgiyi üretmeyi destekleyen programlar geliştirilmelidir.

Eđitim programlarında dűşünme becerilerini kapsayan çeřitli uygulamalarla öđrencilerin dűşünme becerileri geliřtirilmesi sađlanmalıdır.

- Dűşünme becerilerine sahip öğrencilerin en st düzeyde zihinsel gelişme imkânı bulunduğundan öğrencilerin demokratik davranış ve tutumlarının kazanmasına yardımcı olur.
- Tüm đretim kademelerinde yer alan eđitim đretim uygulamaları, öđrencilerin dűşünme becerilerini geliřtirmeyi merkeze koyarak tekrar gözden geçirilmelidir.
- Öđretimin iliřkilendirme, karar verme, eleřtirel dűşünme, problem çözme, soyutlama, analiz, sentez vb. st düzey dűşünme becerilerini geliřtirmek amacıyla yer alan konuların diđer konular ve günlük hayatla iliřkilendirilmesi sađlanmalıdır.
- Dűşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıflandırma, ayrılık-benzerlik ve analogi gibi becerileri geliştirecek şekildeki etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

Ülkemizde resmi eğitim kurumlarında dűşünme becerilerinin đretimi hem đretim programları aracılığıyla hem de ayrı dűşünme eğitimi programlarının seçmeli olarak uygulanmasıyla yapılmaktadır. Millî Eđitim Bakanlığı 7. ve 8. sınıflarda “Dűşünme Eđitimi” adıyla seçmeli ders olarak yer verdiği đretim programında řu genel amaçları beklediğini belirtmiştir:

- Dűşünme becerisini etkin hale getirmek.
- Bilme ve öğrenme isteği uyandırmak.
- Grűřlerini açık ve etkili biçimde sunma becerisi kazandırmak.
- Dűřnce farklılıklarına saygıyı öğretmek.
- Esnek, alternatifli dűřnebilme becerisi kazandırmak.
- Dil gelişimine katkı sağlamak.
- Sistemli ve bütüncül dűřnme becerisi kazandırmak.
- Yaratıcı dűřnme becerisi kazandırmak.
- Analitik dűřnme becerisi kazandırmak.
- Sorun özme becerilerini geliştirmek.

- Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak.
- Düşünme eyleminde yerel/kültürel ve evrensel değerleri gözetmek.
- Kişilik gelişim sürecini desteklemek (MEB, 2016)

Millî Eğitim Bakanlığı ifade ettiği bu amaçlarla birlikte kazandırmak istediği şu becerileri açıklayarak düşünme becerilerini de ortaya koymuştur:

- 1- Veriler arasında ilişki kurma becerisi.
- 2- Verileri anlama ve yorumlama becerisi.
- 3- Dili etkili kullanma becerisi.
- 4- Yöntemli ve sistemli düşünebilme becerisi.
- 5- Sorgulama becerisi.
- 6- Problem çözme becerisi.
- 7- Araştırma becerisi.
- 8- Eleştirme becerisi.
- 9- Mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme becerisi.
- 11- Kıyaslama yapma becerisi.
- 12- Kanıt kullanma becerisi.
- 13- Alternatif sunabilme becerisi.
- 14- Özgün fikir ve ürünler ortaya koyabilme becerisi.
- 15- Kurgulama/planlama becerisi.
- 16- Varlığı birlik ve bütünlük içinde düşünebilme becerisi (MEB, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Düşünme Eğitimi dersi özelinde düşünme becerilerinin önemi çerçevesinde yer verdiği bu ifadelerin yanı sıra ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumunun aracılığıyla 60 araştırmacı ile yürütülen "Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking" adlı çalışmada, araştırmacıların ortak kararı ile temel düşünme becerileri; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme olarak ifade edilmiştir (Alkın Şahin ve Tunca, 2013). Swartz ve Parks (1994) ise temel düşünme alanlarını; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile görüşleri açıklığa kavuşturma

ve anlama olarak ifade etmekte, düşünme süreçlerini de karar verme ve problem çözme olarak belirtmektedirler. Aşağıda temel düşünme becerileri açıklanmıştır:

- **Problem Çözme Becerisi:** Bu beceri birtakım zihinsel süreçleri içermektedir. Bu zihinsel süreçler mevcut durumdan, istenilen hedefe doğru hareket ederken kullanılmaktadır (Picus, Sachse ve Smith, 1983). Problem çözme süreci; problemin farkına varma, gerekli bilgilerin toplanması, problemin temeline inme, çözüm yollarının araştırılması ve bulunması, en uygun çözüm yolunun tespiti ve problem çözme basamaklarından oluşmaktadır (Kneeland, 2001).
- **Karar Verme Becerisi:** Bu beceri belirlenen hedefe ulaşmak ve var olan amacı gerçekleştirmek için alternatifler arasından seçim yapmayı gerektiren bir süreçtir (Forman ve Selly, 2001). “Karar verme davranışı, karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılması ile başlayan ve bireyin bu durum karşısında ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlemesi ile sonlanan bir etkinliktir.” (Alver, 2005)
- **Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Yaratıcılık en geniş anlamda bir düşünme biçimidir ve yaratıcı düşünme, bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etmek ve sonuç olarak bir tasarım ve öngörü becerisidir (Özatalay, 2007).
- **Eleştirel Düşünme Becerisi:** “Eleştirel düşünme özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin mükemmel düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve iradeli bir düşünme türüdür.” (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990)

Düşünme becerileri konusunda farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Esasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler birbirinden farklı ama aynı zamanda birbiriyle iç içe olan becerilerdir. Bir başka ifadeyle problem çözerken eleştirel düşünür, yaratıcı düşünürken problem çözeriz ya da karar verirken eleştirel düşünürüz (Demir, 2006). Tüm bu sınıflamalar sonrasında iç içe geçen düşünme becerilerini üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edebiliriz.

Teknolojinin gelişmesiyle her türlü bilgiye erişebilmek oldukça kolaylaşmıştır. Bireyleri geleceğe daha iyi hazırlanmak için onları pasif olarak bilgiyle buluşturmanın ötesinde bilgiyi sorgulayan, transfer eden, uygulayan ve düşünen bireyler şeklinde yetiştirmek hedeflenmektedir. Günümüzde eğitim sistemlerinden beklenen düşünen ve üreten

bireyleri topluma kazandırmalarıdır. Günümüz bilgi toplumunda okulların da işlevi ve amacı değişim göstermiştir. Çağın ihtiyaçlarına göre okulları da düzenlemek kaçınılmazdır. Bireylere düşünme becerilerini kazandırmada en büyük rol okullara düşmektedir. Okullarda da elbette en büyük uygulayıcı olan öğretmenler büyük sorumluluklar üstlenmektedir. Eğitim hayatlarıyla birlikte sonrasında da çalışma hayatlarıyla sadece görüp işittiği bilgiyi anlamaya çalışan bireyler değil de bilgiyi anlamlandıran, transfer eden, sorgulayan, problem çözen, araştıran bireyleri topluma kazandırmak beklenmektedir. Bireylere düşünme becerilerini kazandırma günümüz dünyasında eğitimden beklenen en önemli amaçlar arasında yer almaya başlamıştır. Buna karşın eğitim sistemlerinin gerek programlarda yaptıkları güncellemeler ve yer verdiği uygulamaların da bu beklentileri karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağımız dünyasında değişime uyum sağlayabilmek ve aktif bir hayat sürdürebilmek için bireyleri üst düzey düşünme becerileriyle donatmak bir gereklilik halini almıştır.

2.5. ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ

İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl dünyasında sadece bilgili olmak yeterli gelmemektedir. Oldukça karmaşık bir hale bürünen yaşamımızda bilginin beceriye dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu becerilerle donatılmış bireylere duyulan ihtiyaç ise gün geçtikçe artmaktadır (Mutluer, 2013). Bahsi geçen beceriler araştırma yapma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanabilme, doğru kararlar verebilme ve girişimcilik olarak açıklanabilirler (Durukan ve Demir, 2017). Bu beceriler üst düzey düşünme becerileri şeklinde adlandırılır. Bu beceriler bireylere kılavuzluk etmenin yanında öğrenme süreçlerinde de etkili roller oynarlar (Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal, 2021). Alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri konusunda ortak bir tanıma rastlanmamaktadır. Ancak günümüzde üst düzey düşünme becerilerine önem verilmektedir.

Lewis ve Smith (1993) araştırmacıların üzerinde ortak bir görüşe vardığı net bir üst düzey düşünme becerileri tanımlamasının olmadığını ifade etmişlerdir. Underbakke, Borg ve Peterson (1993), üst düzey düşünmeyi, tahminde bulunmak, sorunları tartışmak, bir konuyu analiz etmek ya da bir problemi çözmek amacına ulaşmak için zihinde var olan bilgiyi yeni bilgi ile ilişkilendirmek₂₅ ya da yeniden düzenlemek olarak

tanımlamaktadırlar. Üst düzey düşünmenin genellikle öğretilen içerikten/bilgiden bağımsız, zihinde gerçekleşen durumlar ile ilgili olduğu düşünülse de üst düzey düşünme içeriği/bilgiyi işleme yollarını içeren bir süreçtir. Çünkü etkili biçimde düşünmeyi öğrenmek, bilgi ile uğraşabilecek daha etkili yolları öğrenmektir (Bozer-Özsaraç, 2013).

Resnick' e göre (1987) üst düzey düşünme;

- Ayrıntılı zihinsel etkinlikler, akıl yürütme ve karmaşık durumların analizini gerektirme gibi birden çok özelliğe sahiptir.
- Karmaşıktır ve bilgileri düzenleme kişiye bağlıdır. Süreç ilerlerken net ve kesin doğru cevaplar yoktur.
- Üst düzey düşünmede istenilen karmaşık düşünme süreçlerini kullanarak, hazır sunulan bilgilerden çıkarımlar yapmak, bu çıkarımlardan anlamlı yeni bilgiler inşa etmek, ilişkileri analiz edebilmek gibi zihinsel faaliyetlerdir.
- Nitelikli düşünme belirli bilgi kapasitesine bağlıdır, ancak üst düzey düşünme disiplinler ve durumlar arasında bağ kurarak oluşturulur.
- Düşünürün görevi, bir olguya anlam yükleyebilmek ve bu olgunun yapısını oluşturmaktır (Erol, 2021).

Üst düzey düşünme becerileri öğrencilerin yaşantılarında başarı sağlayan yetenek düzeyindeki davranışlardır ve bu beceriler tek başına bir beceriymiş gibi sınırlandırılıp tanımlanmamalıdır. Bu beceriler birden fazla bilgi ve becerinin sentezinden oluşur; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerin bütünüdür. Bireyin birden fazla beceriyi, kendi bireysel özellikleriyle ilişkilendirerek kullanmasıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya; 2017). Üst düzey düşünme, temel bir düşünceden yola çıkarak yeniden üretilen ve akıl yürütmeye bağlı entelektüel bir tarzdır (Cer ve Solak, 2018). Yüzeysel olmayan bir kavrayışı ve tutarlı olmayı gerektirir (De Bono, 2010). Wellman (1997), ise üst düzey düşünme becerilerinin bilgiyi ezberlemek veya bir problemin çözümünde herkes tarafından bilinen çözümler ortaya koymak olmadığını daha karmaşık beceriler olduğunu ifade etmiştir. Greeno (1989), üst düzey düşünme becerilerinin belli başlı dersler veya konular ile bağlantılı olmadığını, bireye ait özgün çözümlerin belirli bir alanda değil her alana entegre edilip kullanılabileceğini belirtmiştir. Güneş (2012), üst düzey düşünmeyi bir planlama dahilinde zihni kontrol ederek, amaca ulaşmak için süreci

değerlendirebilmek olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2018), üst düzey düşünme becerisi kazanmış olan bireylerin bir problem karşısında araştırma basamakları kullanıp çözüme ulaşarak bu çözümle birlikte genellemeler yapabildiğini dikkat çekmiştir. Üst düzey düşünme becerisi yeni bir bilgiyle karşılaşan bireyin, eski bilgilerinden yola çıkarak ikisinin arasında ilişki kurmasıyla probleme yanıt bulması şeklinde de açıklanabilir.

Çocukların okullarda başarıya ulaşması sadece kelime hazinesini zenginliği, söz dizimi veya da rakamlarla meydana getirilen becerileri kullanmalarına bağlı değildir. Bunların yanında karşılaştığı durumları nasıl anlamlandırıldığı ve ulaştığı fikirleri de nasıl ifade edeceğini bilinmesine bağlıdır. Bu da üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Üst düzey düşünme becerisi; bireyin sunulan malzemeyi detaylandırıp anlamlandırması için çıkarımlarda bulunduktan sonra, ifade edebilmek ve ilişki kurmak şeklinde açıklanmıştır (Richland ve Simms, 2015). Üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin bilgi ve fikirleri kendilerine yeni bir anlam kazandıracak şekilde düzenlemelerini gerektiren düşünme süreci becerileridir (Novirin, 2014). Üst düzey düşünme becerileri, çeşitli düşünce süreçleri aracılığıyla cevaplar bulma veya hedeflere ulaşma yeteneği ve uzmanlığıdır. Öğrencilerin cevap almak, karar vermek ve problem çözmek için bu yetenekleri öğrenmesi ve uygulaması gerekir (King, Goodson ve Rohani, 1998). Eğitim öğretim uygulamaları ile üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri topluma kazandırmak genel olarak yaşam kalitemizin artmasına katkı sağlayacaktır.

Temel üst düzey düşünme becerilerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür;

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Analitik Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- Karar Verme Becerisi

Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi analitik düşünüp, sorgulayabilen bireyleri yetiştirmek için esas üst düzey düşünme becerilerinden bir tanesidir (Brookhart, 2010). Eleştirel düşünmeyi

düşünme süreçlerini daha iyi bir hale getirmek amacıyla, bir durum karşısında şüphe ile yaklaşım o durum karşısında bir çözüme ulaşım uygun bir sonuca varmak olarak açıklamak mümkündür (Gündoğdu, 2009). Cüceloğlu (1996) eleştirel düşünmeyi; bireyin düşünce süreçlerinin farkında olarak, bunun yanında diğer bireylerin düşünce süreçlerini de dikkate alarak, öğrendiklerini bilinçli olarak uygulayıp kendini ve çevresinde meydana gelen olayları anlamlandırmak üzere kullandığı organize, bir amaç taşıyan ve etkin bir zihinsel süreç olarak ifade etmektedir. Fisher (2001), elde edilen verileri, gözlemleri, varsayımları yorumlama ve değerlendirme; ilgili/gerekli soruları sorma; muhakeme yaparak çıkarımlarda bulunma olarak eleştirel düşünme becerisini açıklamıştır. Ruggiero (2004), eleştirel düşünmeyi farklı düşünme becerileri ile ilişkili bir şekilde oluşturduğumuz düşüncelerin gözden geçirilip, problemin en iyi çözüm yoluna dair geçici kararlar alma ve ardından bu çözümü ya da inancı analiz etme ve arıtma olarak ele almıştır.

Ennis (1991), bireylerin eleştirel düşünme becerilerini sahip olmasıyla şu özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir;

- Tanımları sorgulayabilme, terimleri tanımlayabilme ile belirsiz noktaları ortadan kaldırabilme.
- Açıklamalar karşısında sorular sorarak, cevaplayabilme.
- Kaynakların güvenilir olma durumunu sorgulayabilme.
- Argümanların analizini yapabilme.
- Genellemeler varma veya hipotezler ortaya koyma ile bu hipotezleri sorgulayabilme
- Gereksiz varsayımları tespit etme.
- Gözlem yapabilme ile yapılan gözlemlerle ulaşılan sonuçları sorgulayabilme.
- Konu, soru veya sonuç noktasında odağı belirleyebilme.
- Sonuç çıkarıp, ulaşılan sonuçları sorgulayabilme.
- Değer yargılarına ulaşarak sorgulayabilme.
- Karara varırken diğer beceriler ile farklı eğilimleri ilişkilendirme.
- Öneriler, varsayımlar ile önermelere ilişkin düşünebilme ve bu unsurları dikkate

alabilme.

- Bilgi seviyesine, uzmanlık durumlarına ve duygu durumlarına karşın duyarlı olabilme
- Sunum ve tartışmalarda uygun söylemsel (retorik) stratejileri kullanabilme.
- Yanlış inanışlar karşısında doğru biçimde tepki ortaya koyabilme.

Eleştirel düşünme becerisi çok boyutlu olarak düşünerek, analiz edebilme, bir düşünce veya durum karşısında doğruluğunu belirleme becerisi şeklinde ifade edilebilir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencinin sadece yeni bir bilgi ve konuyu kavrayabilmesini sağlayacak beceri olmasının yanı sıra yeni durumlara uyum sağlamasına yol göstermektedir.

Analitik Düşünme Becerisi

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan analitik düşünme, bir bütün olarak kabul edilen yapıyı parçalamak, parçaların kendi arasında ve bütünün parçalarla arasında bağlantı kurabilmek olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2020). Bir bütün önce parçalara ayrılır, parçaların kendi arasındaki ilişkiler incelenir daha sonra bu parçaların bütün ile nasıl etkileştiği ifade edilir (Güneş, 2012). Amer (2005), eleştirel düşünme becerisini; var olan gerçeklerin ve düşüncelerin güçlü ve zayıf yönlerini inceleyerek ayırma, verileri analiz etme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanmak için muhakeme ederek düşünme kapasitesi geliştirme şeklinde tanımlamaya çalışmıştır. Bununla birlikte analitik düşünme becerisine sahip bireylerin şu özellikleri taşıdığını ifade etmiştir;

- Sistemli ve düzenli çalışır.
- Sahip olduğu verileri değerlendirir.
- Probleme çözüm bulmak için gayret gösterir.
- Çözüm bekleyen probleme bir mantıkla yaklaşır.
- Probleme çözüm bulana kadar sabır ve azim gösterir.
- Bir karara varabilmek için aceleci davranmaz.

Öğrencilere analitik düşünme becerisi sayesinde onların yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemlere bir çözüm bulma becerisi kazandırmak mümkün olacaktır. Analitik düşünme karmaşık durumlara çözüm üretmek için kullanılan bir düşünme

becerisidir. Öğrencilerin, bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiye kendisi ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi yaşantısına transfer edebilen, sistemli, farklılıkları görebilen, donanımlı, sistemli, problem çözebilen bireyler olması beklenmektedir. Analitik düşünme becerisini kazanmış öğrencileri yetiştirmek amacıyla uygun ortamlarla birlikte uygun uygulamalarda bulunmak gerekmektedir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık insanlık tarihinin en eski zamanlarından bu yana hem gelişim ve yenilik açısından hem de duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi açısından önemi kaybetmeyen olgulardan biri olmuştur (Çetingöz, 2002). Mağaralara çizilen resimlerden, ilk çağlarda insan hayatını kolaylaştıran ve hala kullanmaya devam ettiğimiz icatlara kadar insanlık tarihinin birikimine katkıda bulunmuş ürünlerin tamamının yaratıcı düşünmenin eseri olduğu söylenebilir (Sternberg, 1999). Yaratıcılık, bir problemin çözümünde özgün ve isabetli fikirleri kullanarak çözüme ulaşmak için sahip olunan bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001). Yaratıcılık bireyin sahip olduğu düşünce kalıplarının dışına çıkıp, yeni ve ani durumlar karşısında uyum sağlayarak özgün fikirler üretmesidir (Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme durumlarını kapsar (MEB, 2005). Torrance (1969), yaratıcılığı; sorunları algılamak, olası çözümleri aramak, hipotezler oluşturmak, sonuçlarını test etmek, değerlendirmek ve sonuçları diğer bulgularla ilişkilendirme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Torrance orijinal fikirlere sahip olmak, farklı bakış açılarına ulaşmak, alışılmışın dışına çıkmak, fikirleri yeniden oluşturarak düşünce esnekliği oluşturma olarak da tanımlamaktadır (Taylor, 2008). Yaratıcı düşünme becerisinin yapılmış tanımlarından yola çıkılarak; esnekliğe, yeniliğe ve değişime açık olma, duyarlılık ve hayal gücü gibi unsurların birleşiminden oluştuğu düşünülmektedir. Karşılaşılabilecek tüm sorunların çözümünün önceden öğrenilmesinin mümkün olmadığı yaşamımızda, yaratıcı düşünme becerisine sahip olmanın sorunların üstesinden gelmek ve yaşamı kolaylaştırmak için önemli bir basamak görevi gördüğü düşünülmektedir. Bütünsel olarak bakıldığında yaratıcı düşünme becerisinin dört alt bölümü vardır;

- Akıcılık (Fluency) : Birden fazla fikir üretip çözüm yolunda kullanabilme.

- Esneklik (Flexibility): Katı bir şekilde durağan olmadan farklı açılardan bakabilme.
- Özgünlük (Originality): Daha önce keşfedilmemiş benzersiz bir fikir ortaya koyabilme.
- Detaylandırma (Elaboration): Yaratıcı fikri tamamlamak için estetik olarak ayrıntılar eklemek yeteneği olarak tanımlanır (Shively, 2011).

Özden (2013) yaratıcı düşünme becerisi kazanmış bireylere ait özellikleri şu şekilde sunmuştur;

- İdealisttir.
- Meraklıdır.
- Yenilikleri sever.
- Enerjisi yüksektir.
- Yalnız olmayı sever.
- Ani davranışları vardır.
- Estetik meraklısıdır.
- Kendine güvenir.
- Risk almayı sever.

Sayan ve Hamurcu (2018), eğitim uygulamaları ile yaratıcı bireylerin gelişimine katkı sunmak için gayret gösteren tüm unsurların yaratıcılığı özümseyip geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yönetiminden, ders içeriklerine, okul ile dersliklerin fiziki imkânlarından öğretmene varıncaya kadar tüm öğelerin yaratıcılığı destekleyecek biçimde olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimin ilk kademedan son kademeye dek eğitimde öğrencilerin düşüncelerine değer verilmeli, yaratıcı ve özgün fikirlerini hayata geçirebilmeleri adına gereken fırsatlar tanınarak, düşüncelerini yargılamadan kabul etmeli ve geliştirme yoluna gidilmelidir. Yaratıcılık sadece üst düzey bir düşünme becerisi şeklinde görülmemeli, bireyin günlük yaşamında karşı karşıya kalacağı küçük sorunların çözümünde de yararlanacağı temel becerilerindedir. Bu sebepten eğitim süreçlerinin tümünde yaratıcı düşünme becerilerine yer vermek gerekmektedir.

Problem Çözme Becerisi

Problem ifadesi ile aklımıza öncelikle belirsizlikleri barındıran, sonu görünmeyen ve bunun yanında da karmakarışık durumların zihnimizde çağrışım yaptığı söylenebilir. Problem, bireyin ilerlemek istediği yolda karşısına çıkan, kafa karıştıran ve onu durduran bir engeldir (Genç ve Kalafat, 2010). Yaşantımız süresince çoğu defa böylesine güç durumlarla karşılaşacağımız düşünüldüğünde bunları çözme becerisini kazanmak hayatımızı kolaylaştıracaktır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006), problem çözmeyi kavramını tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sına, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama şeklinde tanımlamışlardır. Semerci (1999) problem çözmeyi, öğrencilerin bir problem durumuyla karşı karşıya kaldığında izleyeceği ve başvuracağı yollar olarak ifade edip bilinenden yola çıkarak bilinmeyeni sistematik ve analitik olarak ortaya çıkarmak için yapılan düşünsel bir etkinlik şeklinde tanımlamıştır (Güvenç, 2012). Bireylerin yaşantıları boyunca karşılaşacakları belirsizlikler, çıkmazlar ve sorunlar karşısında bu durumların üstesinden gelebilmeleri için onlara problem çözme becerisini kazandırmak oldukça önemlidir.

Problem çözme becerisinin geliştirilmesinde eğitim öğretim ortamlarının önemli olduğu düşünülmektedir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997). Okul ortamında yenilikçi ve sorgulamayı destekleyici öğretmen; özgür düşüncüyü destekleyen sınıf atmosferi; öğrenciyi analiz etmeye, düşündürmeye ve sebep-sonuç ilişkisi kurduurmaya yönelten ders materyalleri problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili faktörler olabilmektedirler. Buna bağlı olarak eğitim hayatındaki derslerde güncel problemlerle karşılaşan birey toplumsal yaşamda da okuldaki deneyimlerini ve problem çözme becerisini kullanacaktır. Bu nedenle tüm problemlere ilişkin çözümler öğretmek yerine, problemlere ilişkin çözüm bulma becerileri geliştirmek eğitimin amacı olmalıdır. Eğitimde yer verilecek uygulamalar yoluyla bireylerin problem çözme alışkanlığını kazandırmak mümkün görünmektedir.

Şahin'e (2004) göre problem çözme becerisinin amaçları ise şöyle olmalıdır:

1. Eğitim programının odak noktasını öğrenme faaliyetine dönüştürerek, öğrenciyi pasif alıcı konumundan aktif öğrenen konumuna ve problem çözebilen kişiye dönüştürebilme,
2. Öğrenciye yalnızca ezberlenecek bilgiler sunmak yerine bunu sınırlandırarak,

öğrencinin yeni problem durumlarına özgü beceriler geliştirmesine olanak tanıyabilme,
3. Öğretmenin ise öğrencinin karşılaştığı problem durumunu çözmesine yardımcı olabilecek ortamlar sağlayabilmesidir (Ödemiş, 2019).

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri tüm problemleri önceden öğretmek mümkün değildir. Bu sebepten bireylere karşılaşılabilecekleri problemler karşısında problem çözme becerisini kazandırabilmek onların hayatlarını kolaylaştıracaktır. Problem çözme becerisinin küçük yaşlardan itibaren aileden başlayarak sonrasında da eğitim kurumları vasıtasıyla geliştirip kazandırılması ve bireyin tüm hayatında yararlanabileceği bir beceri halini alması çok önemlidir.

Karar Verme Becerisi

İnsan yaşamı boyunca ilerleyebilmek ve yaşamını sürdürebilmek için bir dizi karar almak zorundadır. Günlük yaşamın içinde yer alan ne yiyip içmek istediğimiz, neleri giymek istediğimiz, hangi mesleği yapmak istediğimiz, ne tür karakterde arkadaşlara sahip olmak istediğimiz gibi birçok durum bize karar verme becerisinin hayatın her alanında ve önemli dönüm noktalarında olduğunu gösteren açık örneklerdir. Karar vermenin yaptığımız her şeyin temelinde yer aldığı düşünüldüğünde etkili karar verme becerilerine sahip olmanın önemi anlaşılmaktadır (Dietrich, 2010). Karar verme bireyin ihtiyaçlar karşısında, kendisi için en uygunu seçme çabasıdır. Çakmakçı (2009) karar vermeyi bireyin arzuları doğrultusunda amacına uygun olanı seçerek en iyisine ulaşmak olarak tanımlamıştır. Çimşir (2019) karar vermeyi bir ihtiyacın karşılanması için ortaya konulan seçeneklerden en uygun olana yönelerek onu seçme olarak ifade etmiştir. Birey karar verirken alternatifleri değerlendirerek bir sonuca ulaşır. Bunun için de karar verirken seçeneklerin pozitif ve negatif yönleri değerlendirip, sistematik olarak değerlendirme yaparak sonuçta istenilen duruma odaklanır (Şeyhun, 2000). Bireylerin yaşantıları boyunca kendileri için uygun durumları seçenekler arasından belirleyip tercihte bulunabilmesi karar verme becerisi ile mümkündür.

Ross (1981) karar veren bir kişinin bazı becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Bu beceriler:

1. Yapılacak eylem için alternatif yollar belirleyebilme,
2. Uygun ölçütü belirleyebilme,

3. Alternatifleri ölçütlere göre değerlendirebilme,
4. Alternatifler hakkındaki bilgileri özetleyebilme,
5. Öz-değerlendirme yapabilme becerileridir.

Karar verme bir üst düzey düşünme becerisidir. Bireylerin karar verme yeteneği geliştikçe düşünme sistemleri de gelişir. Toplumsal yaşamda birey kendi düşünce gelişimine katkı sağlamak için karar verme becerisine sahip olmalıdır. Günümüz çağında günlük yaşamda bireylerin birden fazla seçeneği olduğundan bir durum hakkında karar vermeleri zorlaşır bu durum bireylerin kaygılanmasına sebep olur. Diğer taraftan verilen isabetli ve doğru kararlar ise bireyin daha dinamik ve mutlu olmasına olanak sağlar (Mazlumoglu, 2019). Buradan hareketle karar verme becerisi bireyin yaşamı boyunca sahip olması gereken üst düzey düşünme becerilerindedir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ilk eğitim yeri olan ailede başlar. Örneğin çocuğa alınacak kitabın seçiminin ona bırakılması veya arkadaşlarının seçimini kendisinin yapması çocuğun karar verme becerisini artırır. Bu bağlamda, birey aldığı kararların sonucunu kendisi değerlendirerek hayatına olumlu veya olumsuz olarak bir etki sağlamış ve sonucunu görmüş olur. Karar verme becerisi okul döneminde ise öğretmenler tarafından geliştirilmeli ve desteklenmelidir (Akar, 2019). Bireylere karar verme becerisini kazandırmak için gerekli uygulamalara eğitim ortamında yer verip bireyi desteklemek gerekmektedir.

2.6. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim; bireyleri gerçek yaşama hazırlamayı amaç edinmiştir. Bunu gerçekleştirirken de bireyleri ilgileri, yetenekleri çerçevesinde birtakım bilgi, beceri ile tutumlarla donatır. Ancak beklenen amaçlara ne derecede ulaşıp ulaşılmadığının gözlenmesi, geri bildirimlerin alınması gerekmektedir. Bu geri bildirimler için de sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme sürecine ihtiyaç vardır (Gürlek, 2021). Eğitim bir süreçtir. Öğrencilerin hedeflenen davranışlarının geliştirilmesini, eksiklerini düzeltmesini amaç edinmiştir. Bu süreç boyunca öğrencilerin beklenen hedefleri hangi ölçüde ulaştığını belirlemek için öncelikle ölçme işlemi gerçekleştirilir, ardından da ölçme işleminin sonuçlarına bağlı olarak değerlendirme yapılır. Bu şekilde öğrencilerin hedeflere ulaşma durumu ya da eksikliklerine ilişkin geri bildirimler alınır (Özbaşı, 2009).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde bireylerden beklenen kazanımlara ulaşıp

ulaşılmadığının açık bir biçimde gözlemlenmesi için bazı sına ma durumlarını uygulamak gerekmektedir. Bu da ancak ölçme araçları ile gerçekleştirilir. Ölçme araçlarının uygulanması sonucu ulaşılan ölçme sonuçları da belirlenen ölçütlerin karşılaştırılması ile değerlendirilir. Bu şekilde de bazı anlamlar çıkarmamız mümkün olur. Yani sına ma durumları, gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle beklenen amaçlara ulaşmada önemli bir rol oynar (Göçer, 2018). Dolayısıyla eğitimin amaçlarını gerçekleştirilen uygulamalarla kazandırılma durumlarını ölçme ve değerlendirme ile sına mak gerekmektedir. Ancak bu şekilde içerik, eğitim öğretim uygulamaları ve öğrenci durumlarını yönelik değerlendirmelerde bulunmak mümkün olur.

Alanyazın incelendiğinde ölçme ve değerlendirme kavramları ile ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Ölçme, belirli bir niteliğin bir gözlem sonucu ile sayı ve sembollerle ifade edilmesidir (Turgut, 1977). Diğer bir eğitimdeki yaygın tanımla ölçme, belirli özelliğe sahip gözlemlenmek istenen bir nesnenin, gözlem sonucuyla sayı ve semboller yoluyla belirtilmesidir (Tekin, 2009). Ölçme, gözlem yapılmak istenen bir nesnenin, somut veya soyut olma durumuna, küçük ya da büyüklüğüne, az ya da çokluğuna göre kendine has ölçü birimleri yoluyla ölçülüp sayısal veri ve sembollerle ifade edilmesidir (Karasar, 2006). Ölçme esasında semboller ve sayılar yoluyla bir betimleme işlemidir (Baykul, 1999). Çeşitli araştırmacıların yer verdiği tanımlar ile eğitimde ölçmeyi bireyin bulunduğu durumu bir nitelik açısından gözlemlenme, puanlama veya sıralama şeklinde ifade edebiliriz. Eğitimde daha çok bireyin elde ettiği sayısal ifadeye ulaşmak için ölçme işlemi kullanılmaktadır.

Ölçme, bireyin gerçekleştirilen faaliyetlerinin ardından öğrenme yeterliliğini görmemizi ve kazanımlara ulaşma derecesini anlamamızı yarayan bir araçtır. Ancak sadece ölçme bunları gerçekleştirilmede bir anlam ifade etmez. Bunun yanı sıra ölçme sonuçlarının yorumlanarak bir değerlendirme yapılması sonrasında bir anlam kazanarak bireye katkı sağlar (Topal, 1999). Ölçme ile asıl amaç belirli nitelikleri ortaya koymak ve ulaşılan bu nitelikleri yorumlamak için verilere ulaşmaktır. Gerçekleştirilen ölçme işleminin ardından ulaşılan miktar, puan veya tür gibi incelenecek nitelikler ışığında bir yargıya varmak gerekmektedir. Bu da değerlendirme ile mümkündür (Tekin, 2009). Değerlendirme uygulanan ölçme işlemiyle elde edilen verilerin yorumlanması işidir (Coştu, 2012). Diğer bir deyişle, ölçme işlemi ile var olan özellik açıklanırken, değerlendirme yoluyla da elde edilen özelliğin yeterlilik durumu hakkında karara varılır

(Tüysüz, 2014). Belirli amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri sonrasında hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığı, eğer ulaşıldıysa hangi oranda ulaşıldığı ölçme sonucunda yapılan değerlendirme ile ortaya çıkar (Karakuş ve Demirbaş, 2011). Eğitim öğretim uygulamalarında ilk olarak ölçme işlemi ile verilere ulaşılırken; değerlendirme ile de birlikte yorumlanıp bir betimleme sonrasında karara varmak mümkün olmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme bilimin her alanında sürekli başvuru alan, gelişim ve ilerlemeyi sağlayan önemli bir süreçtir (Kan, 2006). Ölçme ve değerlendirme eğitimin en önemli unsurlarındandır. Ölçme ve değerlendirme sayesinde bireyin akademik olarak geçmiş ve gelecekteki planlamaları hakkında sağlıklı kararlar verebiliriz (Akarsu, 2018). Öğrencilerin belirli özellikleri kazanıp kazanmadıklarını, öğrenme sürecinde nasıl bir yerde durduklarını görmek için ölçme ve değerlendirme esastır. Öğrencilere öğrenme süresi boyunca sürekli geri bildirimlerde bulunmak, öğrenmeleri noktasında bazı yargılara ulaşmak, öğrenmelerini destekleyip biçimlendirmek için de yine ölçme ve değerlendirmeden yararlanır (Varışoğlu, 2017). Öğrenmeyi geliştirme ve öğretimin etkililiğini artırarak öğretimi tamamlama işlevi güden bir süreç olarak ölçme ve değerlendirmenin gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri ile hedeflenen kazanımlara ne derece ulaştıklarını ortaya koymak.
- Öğretim faaliyetleri ile hedeflenen amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemek.
- Öğretim faaliyetleri konusunda birtakım kararlar almak.
- Kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin uygunluğunu belirlemek.
- Öğretim faaliyetlerindeki konu yeterliliklerine ve bu konuların öğrenme özellikleri ile uygun olma durumlarını belirlemek.
- Öğrencilere öğretim süreçleri ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapmak.
- Öğretim faaliyetleri sonucunda başarı sağlayan öğrencilere güdülemek.
- Öğretim faaliyetleri sonucunda başarı sağlayamayan öğrencilere dönük çözümler bulmak.
- Eğitim ve öğretim boyunca oluşan aksaklıkları gidermek (Karaca, 2008).

Eğitim ğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken lme ve değerlendirme yolu ile ulaşılan bazı durumlar vardır. Bunlardan bazıları şöyle ifade edilebilir:

- Öğrenci başarısını ölçmek,
- Bazı kriterler işığında öğrencinin notunu belirlemek,
- Öğrencinin elde ettiği notlardan yola çıkarak ğrenci hakkında değerlendirmelerde bulunmak,
- Öğrenci hakkında karar vermek,
- Öğrenci ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda öğrenciyi başarılı olabileceği alanlara yöneltmek.

Tüm bu sıralanan açıklamalarda yer alan durumları ancak lme ve değerlendirme faaliyetleri işığında gerçekleştirmek mümkündür. Ancak gerçekleştirilecek lme ve değerlendirme faaliyetleri sırasında bu beklentileri gerçekleştirebilmek için sürecin titizlikle uygulanması gerekmektedir. Burada da asıl uygulayıcı olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. lme ve değerlendirme faaliyetleri ile asıl beklenen, eğitim ğretim süreci boyunca anlamlı geri bildirimler sağlamaktır. Öğretmen bir yandan öğrenciye öğrenmeleri noktasında geri bildirimler sunarken, diğer taraftan eğitim ğretim faaliyetlerinde uygulanan çalışmaları da değerlendirerek ğretim programının beklentileri karşılama durumunu da gzlememesi gerekmektedir (Arıkan, 2012). Öğretmenin bu gözlemeleri yapıp değerlendirmelerde bulunabilmesi için lme ve değerlendirme konusunda bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerden beklenmekte olan lme ve değerlendirme yeterlilikleri, taşımaları gereken mesleki yeterlilikler arasında yer almaktadır.

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin sorumluluklarını etkili olarak gerçekleştirmeleri için taşımaları gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım ğretmen yeterlilikleri olarak adlandırılan özellikler mevcuttur. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli olarak icra edebilmeleri için öğretmenlerin donatılması gereken bu bilgi, beceri ile tutumlar ğretmen yeterliliklerini oluşturmaktadır. Bu yeterliliklere sahip olan öğretmenler, ğrenci başarısının artmasını sağlayacak ve bunun yanında da kişiliğinin gelişmesinde öğrenciye katkı sunacaktır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında ifade ettiği ve “ğretmenlik

Mesleği Genel Yeterlikleri” adını verdiği bu yeterliliklerden birisi de ölçme ve değerlendirme yeterliliğidir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda sahip olması gereken 3 özellik vardır. Bunlar; iyi bir planlama yapmak, planlamalarını gerçekleştirmek için uygun öğrenme yaşantıları düzenlemek, geçerli ve güvenilir ölçme sonucunda da başarıyı değerlendirmektir (Gündoğdu, 2007). Eğitim ortamını etkin bir şekilde oluşturmak ve beklenen hedefleri gerçekleştirmek, ancak kusursuz bir ölçme ve ardından etkin ve yeterli bir değerlendirme sonucunda mümkün olmaktadır. Değerlendirmeyle birlikte verilecek olan karar, öğrenci nitelikleri geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme öğretme ortamının da verimli olarak düzenlenmesine katkı sağlar.

Eğitim öğretim uygulamalarının biçimlendirilmesi ancak ölçme ve değerlendirme yoluyla mümkün olmaktadır. Beklenen hedeflere ulaşmak için ölçme ve değerlendirme sürecine ayrı bir önem vermek gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme noktasında birtakım yeterliliklere sahip olmaları çok önemlidir (Göçer, 2018). Çağın gereklilikleri ölçüsünde bireyleri beceri ve bilgilerle donatarak yetiştirmeyi amaçlayan eğitimde yer verilen uygulamaların beklenen amaçlara ulaşma durumunu gözlemlemek de öğretmenin bu yeterliliğe ne ölçüde sahip olmasına bağlıdır. Bu beklenen amaçlara ulaşmak ancak bu iyi bir eğitim sistemi ve bununla birlikte de nitelikli öğretmenlerle mümkündür (Dilaver, 1996). Öğretmen, öğretim programını uygulayan, öğrenci ile sürekli iletişimde olan, öğretimi yöneten ve bunun yanında da öğrenciyi süreç boyunca değerlendiren, eğitim öğretim faaliyetlerinin temel ögesi olarak yer almaktadır. Öğretmen; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirler, başarısını gözlemleyerek ölçer ve değerlendirir, öğrenme güçlüklerin farkına varır, eksikliklerini belirler, akademik gelişimini destekler, psikososyal gelişimini izler. Tüm bunlarla birlikte değerlendirme sürecindeki amaçları gerçekleştirmiş olur (Demirtaşlı, 2008). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda uygulamalarının yeterlilik düzeyi çok önemlidir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında en önemli uygulamalardan birisi de yazılı sınavlardır. Öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav sorularının nitelikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin davranışlarının üzerinde sorulan soruların davranış değiştirme etkisi vardır. Gözlemlenen davranışlarda meydana gelen bu değişiklik sorulan

soruların niteliği ölçüsünde farklılık arz etmektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009). Eğer ki üst düzey düşünme becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirmeyi isteyen bir sistem varsa; ezberlenmiş bilgileri hatırlamaya yönelik sorulardan oluşan sınavları uygulamak hedefe ulaştırmayacaktır. Öğrencilerin programda hayat bulmuş kazanımları tam ve doğru olarak öğrenebilmeleri ile bu öğrendiklerinin hangi düzeyde edindiklerinin belirlenmesi sorulan soruların düzeyi ile ilgilidir. Bu yüzden sınavlarda yöneltilen soruların yetiştirilmek istenen bireyin özelliklerini ölçmede belirli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Çalışkan, 2011). Bundan dolayıdır ki sınavlarda öğrencilere sunulan soruların yetiştirmeyi umduğumuz bireylerden beklenen özellikleri ölçme yeterliliğini sağlamış olması gerekmektedir.

Öğretim programının eğitim öğretim uygulamalarında kendini gerçekleştirme ve ondan beklenenleri karşılaması ölçme ve değerlendirme süreci ile yakından ilgilidir. Bu süreçte kullanılan en başta gelen araçlardan birisi yazılı sınavlardır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri soruların ne düzeyde oldukları ve beklenen kazanımları içermeye durumu hedeflenen amaçlara hizmet edecek şekilde olmalıdır. Eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavlara sürekli olarak başvurulur. Yazılı sınav sonuçları, öğrenci başarısını notla ortaya koymaktan motive etmeye kadar pek çok amaçla kullanılır. Öğretim faaliyetlerinin etkili olup olmadığını anlamanın bir yolu olarak yazılı sınavlar yapılmaktadır. Yazılı sınavlar belirli ilkelere göre hazırlanır, uygulanır ve nesnel biçimde puanlanırsa, öğretmene ve öğretime pek çok bakımdan katkı sağlamış olur. Eğitim Bilimleri içinde bir ana bilim dalı olan Ölçme ve Değerlendirme konusunda öğretmenlere uzmanlık ve yetkinlik kazandırılması bu yüzden önem taşır. Ancak bu şekilde, öğrenci başarısının etkili biçimde ölçülüp değerlendirilmesi ile eğitimde kaliteyi yakalamak mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere sundukları sınav sorularının niteliği çok önemlidir. Ülkemizde Türkçe dersinde 4. sınıf öğrencilerine sorulan yazılı sınav üzerine yapılan bir araştırma (Kanık-Uysal, Akın-Arıkan, Acar-Erdol, Bayrak-Özmutlu ve Akyol, 2022) öğretmenlerin uyguladıkları yazılı sınavlarda öğrencilere sundukları sorularını düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olması bakımından incelemiştir. Bu çalışmada sorulan soruların hazırlanış sürecinden, soruların ölçmek istediği beceri düzeyine kadar bazı noktalarda tespitlerde bulunmuştur. Gerçekleştirilen çalışmada Türkçe dersi özelinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme

uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik yeteri kadar sorulara yer vermediklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra da uluslararası ortak sınavlar ile yazılı sınavlar arasında bir uyumsuzluğun olduğu görülmüştür. Yine Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelendiği bir çalışmada (Kanık-Uysal, 2022) Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün betimlemeyi amaçlamıştır. Güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre Türkçe dersi sınavlarında sorulan soruların üst düzey düşünme becerilerine yönelik sadece yaratma basamağında yer aldığını, değerlendirme ve çözümlenme basamaklarına yönelik soruların yer almadığını ortaya koymuştur. PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre ise üst düzey okuma becerileri olarak kabul edilen 5 ve 6. düzeyde hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen sınavlarda en çok parçada anlam ve dil bilgisi sorularına en az ise sözel mantık, tablo/grafik inceleme ve görsel yorumlama sorularına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum yazılı sınavlar ile uluslararası ortak sınavlar arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Demirel ve Yağmur (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından zayıf olduğu tespit edilmiş ve elde edilen bu sonuç, okullardaki ölçme değerlendirme anlayışının çoktan seçmeli soru şekline dayalı olmasına ve yazma eğitiminin yetersizliğine bağlanmıştır. Sınavlarda kullanılan soru türü, konu dağılımı ve yazma becerisine çok az sayıda yer verilmesi ya da hiç yer verilmemesi öğrencilerin okullarda karşılaştığı sınav sorularında üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirmemektedir. Bu durum da öğrencilerin ortak sınavlara hazırlanması ve bu sınavlarda sergilediği başarı bakımından olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gilligan (2007) üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim öğretim uygulamalarında ölçme ve değerlendirmede konusunda ne ölçüde takip edildiğini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirdiği 67 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler geleneksel yöntemleri değil de daha çok alternatif değerlendirme ile üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yöntemleri tercih etmenin daha etkili olacağı inancın taşımalarına ve kurumlarında yönetim görevini yürüten eğitimcilerin de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi ve değerlendirmeyi desteklemelerine rağmen ağırlıklı olarak geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bunun sebebi olarak katılımcılar geleneksel yöntemleri tercih etmenin zaman konusunda daha uygun ve hazırlamanın da daha kolay olduğunu

belirtmişlerdir.

Öğretim programı ile öğretmenlerin eğitim sisteminin hedeflerini daha iyi anlayıp uygulamalarına yansıtılmaları için ölçme ve değerlendirmeden yararlanmaları vazgeçilemez bir unsurdur. Bununla birlikte sorulan soruların dağılımına da dikkat etmek gerekmektedir. Sorulan soruların yalnızca bilgiyi yoklayacak şekilde sunulması değerlendirme yapmak için tek başına yeterli değildir. Yalnızca bilgiyi geri çağırmaya yönelik soruların yanında kavrama yeterliliğini, yorumlama gücünü, sentez ile analiz kabiliyetini ve değerlendirme yetisini anlamaya ilişkin sorulara dengeli olarak yer vermek gerekir. Ancak bu sayede doğru bir değerlendirme yapılmış olur. Böylelikle de beklenen öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmek için fırsat sağlanmış olur.

2.7. ANADİLDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim öğrencilerde beceri, bilgi ve davranışlarını ilerletmeyi; eksikliklerini tamamlayarak istenmeyen davranışları istendik doğrultuda değiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda eğitim ile öğrencilerin beklenen beceri, bilgi, tutum ve davranışlarının gelişimlerini belirlemek ölçme ve değerlendirme aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Varışoğlu, 2017). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hedeflere ne derecede ulaşıldığı, eğitim öğretim etkinlikleri ile kazanımların hangi oranda sağlandığını belirlemede çok önemli bir unsurdur. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile anadili becerilerinin önceden belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda ne durumda olduğunu belirlemek ve kazanımların karşılanma durumunu tespit etmek amacıyla yapılır.

Tan (2008)'a göre dil becerilerinin değerlendirilmesi açısından performansın, ilginin, tutumun, yeteneğin ve başarının ölçülmesi gereklidir. Öğrencinin bilgisini, bilgiyi kullanma biçimini, yeteneğini ve bireysel eğilimlerini belirlemek onun ne yapabildiğini ve neler yapabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirmeye duyulan ihtiyaç kendiliğinden ortaya çıkar. Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri güçlü ve zayıf yönleri, potansiyelleri, başarı düzeyleri de yine ölçme ve değerlendirme ile ortaya çıkarılır.

Türkçe dersinde dil becerilerini geliştirmek amaçlandığından ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencinin gelişimine büyük katkı sağlanmaktadır. Düzenli olarak

yapılan bir şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin dil becerilerini etkili ve kolay olarak kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Vargelen, 2019). Türkçe dersi öğretimi süresince ölçme ve değerlendirme uygulamaların üç boyutta ifade etmek mümkündür. Bunlar eğitim öğretim sürecinin başında, eğitim öğretim süreci boyunca ve eğitim öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamaları şeklinde sıralanabilir. Öğretim süreci başında yapılan uygulamalar öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için kullanılır. Öğretim süreci sonunda yapılan uygulamalar da öğrencilerin eğitim sürecinin başından sonuna nereden nereye geldiklerini belirlemek için kullanılır. Bu uygulamalarda başarı testleri, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlardan yararlanır. Bunların yanı sıra eğitim öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenme eksiklerini ortaya koymak ve öğretimin niteliği ile etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Eğitim öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarında performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları ve izleme amaçlı testler gibi araçların yanı sıra öğrenmenin nasıl ve ne seviyede olduğunu belirlemek amacıyla gözlem formları, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, kontrol listeleri vb. araçlar kullanılır. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci sonunda öğrencilerin başarılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar ürün odaklıdır. Genellikle başarı testleri ürün odaklı değerlendirmelerde kullanılan araçlardır (MEB, 2006). Öğrenci durumlarını belirlemede süreç değerlendirmesinde proje çalışmaları, performans görevleri, kontrol listesi, gözlem ve görüşme formları, gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanır. Sonuç değerlendirmede ise kullanılan en temel ölçme ve değerlendirme araçlarının başında yazılı yoklamalar gelir.

Gerek süreç değerlendirme gerekse de sonuç değerlendirme çerçevesinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sorular önemli görevler üstlenir. Holt (1997), soruları, bildiklerimiz ile bilmediklerimiz arasındaki farkı görmemize yarayan ve kavrayışımızı sürekli kontrol etmemizi sağlayan bir mekanizma olarak ifade etmiştir. İnsan, yer aldığı topluma ve yaşadığı dünyaya ilişkin sorular sorup daha iyiyi aramak amacıyla gelişimi için girişimde bulunur. Bu yüzden soru sormak en önemli ve en temel öğrenme biçimlerinden birisidir. Dolayısıyla yazılı yoklama soruları eğitim öğretim etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında önemli bir yer tutar.

McMillan'a (2015) göre, yazılı yoklama soruları karmaşık düşünceleri yansıtabilmesi

amacıyla, öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri ve bütünleştirmeleri, bilgiyi yorumlamaları, tartışmaları, açıklama yapmaları, düşünceleri, değerlendirmeleri ve çeşitli sorgulama yöntemlerini uygulamaları istenildiğinde kullanılır. Yazılı yoklama soruları, ilişkileri açıklamak, iki görüşü karşılaştırmak, bir görüşü desteklemek, bilgileri yeni durumlara uygulamak, analiz etmek vb. becerileri ölçme amacıyla kullanılabilir (Çetin, 2014). Yazılı yoklama tipi sınav sorularının en belirgin üstünlüğü objektif test maddeleriyle yoklanamayan karmaşık öğrenme ürünlerinin yoklanabilmesidir (Çetin, 2002). Bu özelliğinden dolayı da üst düzey düşünme becerilerinin yoklanmasında başvurulabilecek etkili ve önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Yapılan yazılı sınavların amaca hizmet eden bir ölçme aracı olmasının temel belirleyicisi, içinde yer verilen soruların nitelikleridir. Göçer'e (2014) göre, yazılı sınav soruları hedefleri ve kazandırılmaya çalışılan becerileri ölçmeye yönelik olmalıdır.

MEB (2018) yazılı sınavlarda yer alan soruları hazırlarken bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yazılı sınavlarda sorulan sorular öğretim programında belirtilen kazanımların beceri ve bilgi düzeyine uygun olmalıdır. Yazılı sınavlarda yer alan sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat verecek sorulardan oluşmasına özen gösterilmelidir. Yazılı sınavlarda kullanılan sorularda görsel unsurlar (karikatür, resim, fotoğraf vb.), yazılı (şiir, grafik, kısa metin, tablo vb.) ve grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi unsurlar kullanılarak zenginlik sağlanmalıdır. Bu şekilde hazırlanan sorular öğrencinin Böyle sorular öğrencilerin çıkarımda bulunma, akıl yürütme, analiz yapma, eleştirel düşünme, görsel okuma ile uzamsal becerileri kullanmalarına yardımcı olmakla birlikte bu becerilerin gelişmesine de fırsat sunacaktır. Yazılı sınav soruları, yeni ve eski öğrenilen bilgileri anlamlaştırmalı, farklı disiplinleri birleştirip günlük yaşamla ilişki kurmayı sağlamalıdır. Gerçek yaşam durumlarını içeren kaynaklara yer verilerek hazırlanacak sorular, öğrencilerde çıkarımda bulunma becerisini ortaya çıkarırken, ulaştığı beceri ve bilgileri hangi koşullarda ve gerçek yaşamında nasıl kullanması gerektiğine yönelik becerilerin gelişmesine yardımcı olacaktır (Özen, 2020). Yazılı sınav sorularını hazırlarken kullanılan ve MEB tarafından desteklenmesi vurgulanan üst düzey becerilerin geliştirilmesinde sorular sorulurken bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Kutlu (2003) yazılı sınavlar hazırlanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamıştır:

- Sadece ölçülmek istenen davranışa yönelik soru hazırlanmalıdır.

- Sorulardan tüm öğrenciler aynı anlamları çıkarmalıdır. Her öğrencinin farklı anlamlar çıkarıp, farklı yorumlamalar yapabileceği sorulardan kaçınılmalıdır.
- Soruları ifade ederken herkesin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır. Sorularda dilbilgisi hataları yapmamaya dikkat edilmelidir.
- Soruların genel olarak kesin ve tek cevabı bulunmalıdır.
- Soruların öğrencinin öğrenmesine yol açmalıdır.
- Sorular detay bilgilere yer vermemelidir. Gereksiz ipuçlarından uzak durulmalıdır.
- Ölçülen davranışa yeterli düzeyde kazanan öğrenci soruyu doğru bir şekilde yanıtlayabilmelidir.
- Sorular öğrencinin öz değerlendirme yapabilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Sorulan sorular öğrenciyi geliştirmeli ve öğrencinin bilgi birikimine katkıda bulunmalıdır.
- Sorular, öğrencide yeni davranışlar oluşmasına imkân tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.
- Sorular, öğrencinin gözlemde bulunmasına, inceleme ve araştırma yapmasına sevk edecek biçimde hazırlanmalıdır.

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Göçer (2005), *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* adlı doktora tezinde araştırmasının amacını, Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gözlemleyip, uygunluğunu ortaya koymak ve kullanılmasını mümkün yeni bir ölçme değerlendirme yaklaşımını öğretmenlere sunmak olarak ortaya koymuştur. Nitel yaklaşımla Kayseri'deki 101 öğretmenle görüşmüş 10 öğretmeni de ders esnasında gözlemlemiştir. Araştırmanın ulaştığı bulgu ve yorumları; öğretmenlerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu göstermiştir. Bunun yanında ise ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamaların geleneksel şekilde sürdürüldüğü, sadece yazılı ve sözlü şekilde somut verilere ulaşma

alışkanlıklarını öğretmenlerin devam ettirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin süreç değerlendirmesi yapmadıkları belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkarak sonuçlar ışığında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının okullarımızda eğitsel yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi ve hedef kitlenin bazı değişikliklere gitmesinin faydalı olabileceği önerileri sunulmuştur. Bu çalışma ile öğretmenlerin yer verdiği uygulamalar ışığında Türkçe eğitiminde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme faaliyetlerini belirleyip genel ölçütler ile yönetmelikler açısından uygunluğunu belirlemek ve Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yararlanabileceği uygulanabilir yeni bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını öğretmenlerin kullanımına sunabilmek olarak çalışmanın sonunda bazı önerileri ifade etmiştir.

Özbaşı (2009), *Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla araştırmada; sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenci başarısını belirlemedeki yeterliliklerine verdikleri önem ile ulaştığı göstergelerle ölçme ve değerlendirme yeterliklerini, farklı değişkenler açısından inceleyerek, kendi algılarına göre saptamak şeklinde amaçladığını ifade etmiştir. Çalışma grubunda Çanakkale'de görev yapan 183 sınıf öğretmeni, 20 müfettiş ve 18 ölçme ve değerlendirme uzmanı yer almaktadır. Araştırmacının geliştirdiği 17 maddeden oluşan anket ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları ile eğitim kurum türleri, hizmet süreleri, mezuniyet durumları ve sınıf mevcutları değişkenleri arasında önemli ölçüde ilişki saptanmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Menteş (2012), *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması* adlı yüksek lisans teziyle araştırmasının amacını yüksek lisans listesindeki çalışmasıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime olan gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Amacını sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ne tür uygulamaları tercih ettikleri, bunun yanında da ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alma ihtiyaçlarını tespit etmek şeklinde açıklamıştır. Araştırma betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmaya 251 sınıf öğretmeni katkı sunmuştur. Araştırmada 74 soru ve 5 bölümden oluşan anket öğretmenlere uygulanarak sonuçları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını düzenli olarak kullanmadıklarını bunu yanında geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları için bir hizmete gereksinimleri olmadığı tespit ederken, diğer

yandan alternatif ölçme değerlendirme araçları için hizmet içi eğitimi gereksinimlerinin olduklarını ortaya koymuştur.

Geçim (2017), *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlilikleri üzerine görüşlerini değerlendirmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Araştırma Ölçme ve Değerlendirme Becerileri Ölçeği (ÖVDB) adıyla geliştirilen bir ölçekle belirlenen bazı değişkenler doğrultusunda ulaşılan bulgularla incelenmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algıları hizmet süresine göre farklılık göstermiştir. Bununla birlikte sınıf mevcuduna göre de farklılıklar görülmüştür. Ulaşılan bu bilgiler de bulgularda sunulmuştur.

Yıldırım (2018), *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları* adlı yüksek lisans tezinde araştırmasıyla Türkçe dersi 4. sınıf düzeyinde ölçme ve değerlendirme uygulama sürecini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma Ankara'nın iki ilçesindeki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. 50 ilkokuldan 261 Türkçe dersi 4. sınıf yazılı kâğıdı ile doküman incelemesi yapılmıştır. 30 sınıf öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular ile sınav kâğıtlarında daha çok yazma ve okuma öğrenme alanını ölçen sorular sorulduğu, görsel okuma alanını ölçen sorulara oldukça az olduğu, konuşma ve dinleme alanlarında ise hiçbir sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kazanım dışında sorulara yer verildiği saptanmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını çok az kullandıkları görülürken daha çok yazılı sınavları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ulaşılan sonuç ise süreç değerlendirmeden ziyade daha çok sonuç değerlendirmenin yapıldığı olmuştur.

Çifçi (2018), *İlkokul programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Kars ili örneği)*, adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla yüksek lisans testindeki çalışmasıyla ölçme değerlendirme konusunda Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini saptırmayı amaçlamıştır. Çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pulls (2008) tarafından meydana getirilen anket kullanılmıştır. Araştırma Kars'ta görev yapan 74 ilkokuldaki 184 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine

velileri katmakta güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkili ölçme ve değerlendirme süreci için daha fazla araç ve gerece ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Barçin (2019), *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma (Bitlis ili örneği)* adlı yüksek lisans tezi araştırmasıyla Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum ile uygulamaları incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki uygulamalarının ne düzeyde olduğu ve bu uygulamalarındaki yararlandıkları araç, teknik ile yöntemlere ilişkin tutumlarını gözlemlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerden anket tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Bitlis'te görev yapan 151 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler neticesinde okuma yazma etkinlikleri, konuşma dinleme etkinlikleri, kompozisyon şeklinde ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını Türkçe öğretmenlerinin sırasıyla tercih ettiklerini saptanmıştır. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin yaş, tecrübe, cinsiyet ve sınıf mevcutlarına göre ölçme ve değerlendirme araç, teknik ile yöntem, tekniklerini önemseme ve kullanım sıklıklarının değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül (2019), *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla öğretmenlerin bazı değişkenler açısından ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerini incelemek amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemlerden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları, branşları, mesleki deneyimleri açısından anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, öğrenim düzeyi ve okuryazarlık seviyeleri açısından anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Esen (2019), *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi* adlı yüksek lisans tezi araştırmasıyla ölçme ve değerlendirme alanına yönelik öğretmenlerin yeterlik algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Eskişehir'de görev yapan 453 öğretmenle çalışma yürütülmüştür. Verilere ölçme değerlendirme yeterlilik algı formu ile ulaşılmıştır. Araştırmayla birlikte öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin en yeterli gördükleri alanın “sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere etkin geri bildirim verme” en az yeterli hissettikleri alanın ise “üst düzey zihinsel özellikleri ölçülebilir açık uçlu madde yazma yeterliliği” olduğu görülmüştür.

Özen (2020) *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla Açık uçlu soru hazırlama konusunda Türkçe öğretmenlerini bazı özellikler açısından gözlemlemeyi amaçlamıştır. Burada açık uçlu soru kullanım sıklıkları, açık uçlu soru hazırlama düzeyleri, açık uçlu soru hazırlama konusunda karşılaştıkları sorunlar ile çözüme dair yapabilecekleri hakkındaki görüşleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanı nitel yöntemlerden durum çalışması ile yürütülmüştür. Yapılandırılmış görüşme şeklinde Erzurum'da görev yapan 13 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokullarda kullanılmış açık uçlu sınav örnekleri doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları ile kapasam geçerliliği, soru hazırlama ve sorulara verilen cevapların puanlanmasında yaşanan sorunları uygulamadaki zaman yetersizliği ile değerlendirmede yaşanan aksaklıklar öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları durumlar olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu soruların önemini bildiklerini, sınavlarında yeterince açık uçlu sorulara yer verdiklerini, bunun yanında da açık uçlu soruları düzenleme becerilerinin düşük olduğu da çalışmayla ortaya çıkmıştır. Hazırlanmış sorular incelendiğinde daha çok basit düzey okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorulduğunu, bilişsel olarak soruların en alt düzey basamakta bulunduğu da yine bu çalışmayla görülmüştür.

Erkuş (2020), *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*, adlı yüksek lisans tez çalışmasıyla ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile alternatif ölçme değerlendirme tutumları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntemlerden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma Malatya'da 25 okulda görev yapan 516 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çeşitli araştırmacılara ait likert tipinde 5 tutum ölçeği ile kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tutumlarını pozitif yönde iyileştirme adına öğretmenlerin iş doyumlarını ve mesleki tutumlarını artıracak bazı faaliyetlerin ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Gürlek (2021), *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* adlı yüksek lisans teziyle Türkçe öğretmenlerinin 4 temel dil becerisi üzerine ölçme ve değerlendirme araçları, teknik ile yöntemleri konusunda bilgi seviyelerini gözlemlemek ve bu konudaki yaklaşım ve görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntemlerden görüşme yöntemiyle

gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dikkate almaya çalıştıklarına karşın, bu durumu zorlaştıran bazı etmenlerin olduğu saptanmıştır. Eğitim ve öğretimin her kademesinde vazgeçilmez ve önemli bir unsur olan ölçme ve değerlendirmenin, eğitim sistemimizin istediği amaçlarına ulaşmada beklenen kazanımlara ne ölçüde erişildiğinin belirlenmesi için vazgeçilmez bir alan olduğunu belirtmiştir. Bireylere dört temel dil becerisini kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunurken kullandıkları araçlar, alan bilgileri, yaklaşım ile yöntem, tekniklere dair donanımlı bir şekilde derin bilgi birikimlerinin olması gerektiği görülmüştür.

Çakan (2004), *Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim* adlı makalede ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki algılarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun kendilerini yetersiz algıladığı görülmüştür. Ayrıca ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin ortaöğretim düzeyi öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin çoktan seçmeli soru tiplerini daha sıklıkla kullandığı görülürken, ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yazılı yoklamaları daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar* adlı makalelerinde öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesindeki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular ile ölçme ve değerlendirme yöntem tekniklerinin hazırlanması ve kullanılmasında öğretmenlerin eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Birgin ve Gürbüz (2008), *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi* adlı makalelerinde ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmeni adaylarının ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma adayların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi bakımından yetersiz olduklarını göstermiştir. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin uygulamalar

yapmalarına bu yolla da deneyim yaşamalarına fırsat verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Aslan (2011), *Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi* adlı makalede üst düzey soru sorma becerilerine katkıda bulunmaya dönük eğitim öğretim faaliyetlerinin, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine olan etkisini gözlemek amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar, adayların önemli ölçüde düşük düzeyde sorulara uygulama öncesinde yer verdiğini göstermiştir.

Baş ve Beyhan (2016), *Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* adlı makalelerinde ilköğretim ve liselerde eğitim veren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki özyeterlik algılarını gözlemek istemiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarını gözlemlerken eğitim kademesi, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular özyeterlik algılarının bilgi ve beceri boyutlarında düşük olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra özyeterlik algılarının eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve görev yapılan değişkenlere göre eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının ilköğretim okulu ile liselerde eğitim veren öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Aktaş (2017), *Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* adlı makalesinde sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine (şiir ve öyküleyici metin) dönük soru sorma becerilerinin değerlendirmeyi amaçlamıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen adaylarının soruları hazırlama noktasında yetersiz olduğu görülmüştür.

Kanık-Uysal (2021), *Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi* adlı makalesinde amacını Türkçe dersinde uygulanan sınav sorularının üst düzey düşünme becerileri açısından nasıl bir görünüm gösterdiğini betimlemek olarak belirtmiştir. Doküman incelemesi ile araştırma yürütülmüş, çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. 8. sınıf seviyesinde yer alan sınav kâğıtları ile veri kaynağı oluşturmuştur. Araştırma LGS başarıları temelinde birinci düzey okullarda gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz ile verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular, Bloom'un güncel

taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarında yer alan üst düzey düşünme becerilerine göre yalnızca yaratma basamağında soru hazırlanırken, değerlendirme ve çözümleme basamaklarına ilişkin soruların sorulmadığını göstermiştir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre de üst düzey okuma becerileri adıyla ifade bulan 5 ve 6. Düzeyde sorulara yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırmada incelemesi yapılan sınav sorularının en çok dil bilgisi, metinde anlam ve şeklindeki sorulara en az da grafik/tablo inceleme, sözel mantık ile görsel yorumlamaya ait soruların tercih edildiği tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak uluslararası ortak sınavlar ile yazılı sınavlar arasında bir uyumsuzluğun olduğu görülmüştür. Alanyazın bağlamında ulaşılan bu sonuçlar tartışılarak öneri olarak yaratma, değerlendirme ile çözümleme basamaklarına ilişkin üst düzey soru örnekleri makalede paylaşılmıştır.

Kanık Uysal, Akın Arıkan, Acar Erdol, Bayrak Özmutlu ve Akyol (2022), *Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi* adlı makaleleri Türkçe dersinde öğrencilere sunulan sınav sorularının madde yazma türleri, biçimsel düzen, özgünlük, biçimsel düzen ve bilişsel düzey açısından incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini Karadeniz bölgesinde bulunan orta ölçekteki bir ilin ortaokullarında eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları oluşturmuştur. Araştırmaya Liselere Geçiş Sistemi (LGS) başarıları temelinde belirlenen okul düzeylerinin her birinden, il sınırlarındaki her ilçeden ve ortaokul kademesindeki her okul türünden sınav soruları dâhil edilmiştir. 51 sınav kâğıdında bulunan 747 adet sınav sorusunun araştırma kapsamında analizi yapılmıştır. Verilerin betimsel analizi gerçekleştirilmiş, ulaşılan bulgular yüzde ve frekanslar kullanılarak özetlenmiştir. Ulaşılan bulgulara göz gezdirildiğinde sınav kâğıtlarındaki %11 ile %91 arasında bir benzerliğin olduğu dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra bazı sınav kâğıtları ile sınav sorularının farklı internet kaynaklarından hiç değiştirilmeden aynen kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe dersi sınav kâğıtlarının yarıdan fazlasının biçimsel olarak bir sınav kâğıdında bulunması gereken özellikleri taşımadığı, en fazla kullanılan madde türünün çoktan seçmeli madde türü olduğu ve öğretmenlerin madde yazma ölçütlerine dikkat etmediği anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu durum incelemesi yapılan sınav kâğıtlarının birçoğunun geçerlik sorunu taşıdığını göstermiştir. Bir diğer önemli bulgu da sorulan soruların yaklaşık yüzde sekseninin anlama basamağını ölçer nitelikte

hazırladığını gösterirken, yüzde yirmisinin ise uygulama ve hatırlama basamağını ölçer nitelikte olduğudur. Bunun yanında yaratma ve çözümlenme basamaklarını ölçen çok az sayıda soruya yer verildiği, değerlendirme basamağını ölçmeye yönelik neredeyse hiç soru olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen sınav soruların çok büyük bir çoğunluğunun orta bilişsel düzeyi ölçmeye ilişkin olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara sadece binde sekiz oranında sınav kâğıtlarında yer verildiği saptanmıştır. Çalışma ile varılan bu sonuçlar alanyazın bağlamında tartışılmış ve birtakım önerilerde sunulmuştur.

Bacanlı (2021) *Eğitim Psikolojisi* adlı kitabı eğitim sisteminin beklentileri, eğitimin amacı, birey davranışları, bireylerin gelişim ve özellikleri gibi birçok alanda açıklamalara yer verilen önemli bir çalışmadır. 17 bölümden oluşan bu çalışma eğitim ve bilim alanında yürütülen çalışmalarda sıkça yararlanılan referans bir çalışma olduğundan bu araştırmada da ilk başvuru çalışmalardan olmuştur.

Bıçak, Bahar ve Özel (2016) tarafından çevirisi yapılan *Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirilmesi* adlı çalışma 18 bölümden oluşan bir başvuru kaynağıdır. Kitabın bölümlerinde yer alan “ölçme ve değerlendirme” ile “üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi” başlıklarında ifade bulan açıklamalar çalışmanın yürütülmesi sırasında katkı sunmuştur.

Şahin (2021) editörlüğünde yayınlanan *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* adındaki çalışma 16 bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümün alanında uzman araştırmacılar tarafından yazıldığı kaynaktaki “üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi” ile “sınav soruları” kısımları çalışmanın yürütülmesi esnasında çalışmaya yardımcı olmuştur.

Varol (2019) tarafından kayda geçen *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* isimli çalışma 9 bölümden oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında önemli bilgilerin yer aldığı kaynak çalışma sırasında zaman zaman araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Akyol ve Şahin (2020) editörlüğünde kitaplaştırılan *Türkçe Öğretimi* isimli çalışma alanında uzman araştırmacıların derlediği 17 bölümden oluşmaktadır.

Başlangıçtan günümüze eğitim programları ile Türkçe öğretim programlarını açıklayan, Türkçe öğretimindeki esasları vurgulayan ve bunun yanında Türkçe dersi özelinde ölçme ve değerlendirme konusunda önemli bilgileri paylaşan çalışma araştırma konusunda doyurucu bilgileri sunmaktadır.

Göçer (2018) tarafından kaleme alınan *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* adındaki çalışma 8 bölümden oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme konusunda geniş bilgilerin yer aldığı eser Türkçe dersi özelindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yer verdiği ifadelerle de bu konudaki çalışmalara referans niteliği taşımaktadır.

Çepni (2019) tarafından hazırlanan *PISA ve TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama* 13 bölümden oluşan çalışma uluslararası eğitim yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları paralelinde ulusal bağlamda bulunduğumuz noktada çalışmalarımızı gözlemleyebilmemiz için önemli bir kaynak görevi görmektedir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Egan (1975), “*Üst Düzey Düşünmeyi Geliştiren Sorular Nasıl Sorulur?*” adlı çalışmasıyla öğretim tekniklerinden en yaygın kullanılanlardan birisi olan soru sormanın önemini ifade etmiştir. Çalışma ile öğrencilere sorulan soruların bilgi hazinesini zenginleştirmede ve derin öğrenmeyi sağlamada yeni anlayışlara yol açacağını belirtmiştir. Çalışma ile uzunca bir süredir farklı soruları (sentez, analiz ile değerlendirme), bir noktada ele alınan soruları (kavrama, bilgi ile analiz), soruların çeşit ve niteliğini geliştirme adına bazı öneriler sunulmuştur. Bunun yanında eksiksiz hatırlamayı ölçen soruları değiştirmeye yönelik eğilimin olmadığı açıklanmıştır.

Eisenman (1995), “*Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencileri İçin Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının Değerlendirilmesi*” adlı gerçekleştirdiği doktora çalışması ile 4. ve 5. sınıf öğrencilerine düzenli bir şekilde gerçekleştirilen uygulama ile üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerde olumlu yönde bir değişime yol açtığını ortaya koymuştur. Bu olumlu gelişim ile bazı sorularla yönlendirilmekten öğrenciler hoşlanmasalar da zaman içerisinde zor ve değişik sorulara cevap bulabildiklerini fark etmeleriyle daha iyi hissettikleri ifade edilmiştir.

Alters ve Nelson (2002), “*Yükseköğretimde Değerlendirme Etkinliklerinin İncelenmesi*” adlı çalışma ile üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik bazı girişimlerde bulunmanın gerekliliğini açıklamaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerdeki üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak için eğitimcilerden öğrenci çalışmalarını değerlendirme önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmanın sonucu ile öğrencilerin mevcut bilgileri ile bilgi düzeylerini somut düşünce, epistemolojik açıdan ve öğrenme yaklaşımlarıyla belirlenmesi gerekliliği ifade edilmeye çalışılmıştır.

Gilligan (2007) “*Geleneksel ve Alternatif Değerlendirmeler: Lise Öğretmenleri Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Hangi Türü En Etkili Olarak Algılıyor?*” adında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim öğretim uygulamalarında ölçme ve değerlendirmede konusunda ne ölçüde takip edildiğini gözlemlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasını Bloom taksonomisinde yer alan analiz, sentez, uygulama ile değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileri şeklinde açıklamıştır. 67 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler geleneksel yöntemleri değil de daha çok alternatif değerlendirme ile üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yöntemleri tercih etmenin daha etkili olacağı inancın taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kurumlarında yönetim görevini yürüten eğitimcilerin de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi ve değerlendirmeyi desteklediklerini belirtmişlerdir. Fakat bu açıklamalara karşın uygulamada ağırlıklı olarak geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini de aktarmışlardır. Bunun sebebi olarak katılımcılar geleneksel yöntemleri tercih etmenin zaman konusunda daha uygun ve hazırlamanın da daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Arum ve Roksa (2011) “*Lisans Öğreniminin Durumu*” adında 2200 öğrenci ile üç yıl süren bir çalışma ile Amerika’da değişik üniversitelerde Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği sonuçlarını incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın ardından Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nin analizi ile üniversite öğrencilerinin üst düzey becerilerinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu becerilerinin üniversite eğitimi ile gelişim gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenim gördükleri alanlara göre de ciddi farklılıkların olduğu ifade edilmiştir.

Coffman (2013), “*Düşünme Hakkında Düşünmek: Öğretmen Adaylarının Üst Düzey*

Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışması ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretim uygulamaları konusundaki görüşlerini betimlemeyi amaçlamıştır. Montana bölgesinde bulunan 220 matematik öğretmenin %60 oranında katkını sunduğu çalışma sadece teorik açıdan gerçekleştirilen üst düzey düşünme becerileri çalışmalarının yeterli olmayacağını bunun yanında uygun sınıf desteği ile doğru eğitim öğretim olmadığı sürece tam anlamıyla gerçekleştirilemeyeceği ifade edilmiştir.

Buchin, Z. (2018), “*Ders ve Grup Tabanlı Öğrenme Derslerinde Dönem Boyunca Eleştirel Düşünme Becerileri*” adlı araştırması ile takım tabanlı öğrenme (TBL) sınıflarının üst düzey düşünme becerisindeki rolünü ortaya koyma amacını taşımıştır. Araştırma ile ulaşılan ham puanlarda anlamlı bir farklılık çıkmazken, üst düzey düşünme soruları arasında anlamlı bir negatif korelasyonun olduğu ifade edilmiştir.

Yusof, N. ve Hui, C. J. (2010), “*Bloom'un Soru Maddelerinin Üstbilişsel Düzeyinin Belirlenmesi*” adlı çalışma ile bir ilköğretim okulunda öğretmenlerin üst düzey soru sorma becerisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu konuda pek de yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Tofade, T., Elsner, J. ve Haines, S. T. (2013), “*Soruların Bir Öğretim Aracı Olarak Etkili Kullanımı İçin En İyi Uygulama Stratejileri*” adlı çalışma ile soruların etkin bir öğrenim aracı olma durumu incelenmiştir. Öğretim sürecinde kullanılan sorular alt düzey ve üst düzey olma durumuna göre ele alınmıştır.

Jones, K. O., Harland, J., Reid, J. M. V. ve Bartlett, R. (2009), “*Soruları İle Bloom Taksonomisi Arasındaki İlişki*” adlı çalışma ile sınav soruları Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilmiştir. Yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi çerçevesinde incelendiği çalışmada dikkate alınması gereken bazı noktaları öne çıkarmıştır. Öğretmenlerin genel olarak yazılı sınav sorularının %80 ila %90'ında "bilgi" kategorisinde sorular sorma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu sorular kendi başlarına kötü olmasa da, bunları her zaman kullanmak iyi bir uygulama olmadığına dikkat çekilmiş: daha yüksek düzeydeki soruları kullanmanın tercih edilmesi ifade edilmiştir. Bu soruların çok daha fazla "beyin gücü", gerektiren soruların olması gerektiği de belirtilmiştir. Ayrıca gibi, soruların gerekli becerilere uygun hale getirilmesinde önemli bir faktör olan modül öğrenme çıktılarının uygunluğunun dikkate alınmadığı

anlaşlmıştır.

Brookhart (2011) tarafından dzenlenen ve Aybek (2021) tarafından çevirisi yapılan “*Sınıfınızda Üst Düzey Düşünme Becerilerini Nasıl Anlarsınız*” adındaki 6 bölümünden oluşan çalışma üst düzey düşünme becerilerinin yoğun şekilde gündemde olduğu 21. yüzyıl eğitim yaklaşımlarında ve bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerinin sınıflarda uygulanıp, ölçme ve değerlendirilmesinin nasıl mümkün olacağının araştırıldığı şu zamanda oldukça önemli bir başvuru kaynağı olarak dikkat çekmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde tezin araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, uygulama süreci, etik ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe dersi ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlemciyi dünyanın tam ortasına koyan yerleşik bir aktivitedir. Nitel araştırmacılar, olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar (Denzin ve Lincoln, 2005). Nitel araştırma, bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür (Van Maanen, 1979). Nitel araştırma insanların hayatlarının nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili bir anlayış geliştirme çalışmalarıdır. Bu anlamlandırma sürecinin (ürün ve sonuç yerine) ana hatlarını çizmeyi ve insan deneyimlerini nasıl yorumladıklarını tarif etmeyi amaçlamaktadır (Patton, 1985). Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan temel nitel desende, araştırmanın teorik çerçevesine bağlı olarak araştırma amacına hizmet edeceği düşünülen veriler görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır ve verilerdeki anlam ortaya çıkarılarak yorumlanır (Merriam, 2015). Araştırmada iki farklı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt sorununun cevaplandırılması için doküman incelemesi yöntemi seçilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırma amacına hizmet eden olgular ile ilişkili bilgileri içeren materyallerin incelenmesi ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları soruların düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için araştırmanın amaçları doğrultusunda, çalışma kapsamına dâhil edilen 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları dokümanlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, olgular ile olgular ile ilişkisi olan bilgileri içine alan materyalleri inceleyerek analizde bulunma amacı için kullandığı bir yöntem türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doğrulanabilir verilere erişmede mevcut kaynakların sistematik bir biçimde incelenmesi doküman incelemesi ile mümkündür (Watkins, Meiers

ve Visser, 2012). Doküman incelemesi, araştırması gerçekleştirilen konuda dokümanların bilimsel esaslar çerçevesinde incelenmesi anlamını taşımaktadır. Doküman olarak araştırmada yer verilen kitap, gazete, günlük, dergi, sınav kâğıdı gibi belge ve materyallerin incelenip değerlendirilmesi için sistematik bir sürecin izlenmesi gerekmektedir. Tüm nitel araştırma yöntemleri gibi bu yöntemde de araştırmaya yer verilen konu hakkında bir kanıya ulaşmak için verileri incelemek ve yorumlamak gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Ölçme değerlendirme açısından Türkçe dersinde öğrencilerde uygulanan sınav sorularının, hangi düşünme becerilerini ölçtüğünü gözlemlemeyi amaçlandığından gerçekleştirilen araştırmanın doküman incelemesi deseni yürütülmesinin doğru olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmada 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan sorular düşünme becerileri temelinde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın diğer alt problemlerinin cevaplandırılması için temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının nasıl bir görünüme sahip olduğunu ifade edebilmek için bu desen tercih edilmiştir. Temel nitel araştırma deseni araştırmalarda nasıl ve ne sorularına cevap bulmaya yardımcı olur. Temel nitel araştırma yoluyla bir olgu hakkında araştırmalar yapılırken o olguya ilişkin gerçekliğin asıl kaynağına inmeyi hedeflemektedir. Temel nitel araştırma ile açıklamak, araştırmanın olgularında yer alan temel örüntüleri bulmak ve anlamak amaçlanmaktadır. (Patton, 2014). Temel nitel araştırma, araştırmanın sonucunda araştırmacıya uygulama konusunda bilgi sahibi yapsa da asıl amacı olgu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlamaktır. Çalışmalarını temel nitel araştırma yoluyla yürüten araştırmacılar, bireylerin dünyalarını nasıl inşa ettiklerini, yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ile deneyimlerine neler kattıkları üzerine eğilmişlerdir. Böylelikle insanların yaşantıları ile deneyimlerini nasıl kavradıklarını anlamaya çalışır. Bu anlamaları ortaya koyup bir yorumda bulunmak temel nitel araştırmanın asıl amacıdır (Merriam, 2009). Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki hayatlarında ölçme değerlendirme konusunda kendilerini nasıl yorumladıklarının, mesleki olarak ölçme değerlendirme yaklaşımlarının ve ölçme değerlendirme deneyimlerini hakkında neler düşündüklerinin, nasıl bir beklenti içerisinde olduklarının üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki olarak ölçme değerlendirme yaklaşımlarını anlayıp bu yaklaşımları daha iyi açıklamak için temel araştırma yöntemi bu araştırmada tercih edilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunda Karadeniz bölgesinin orta büyüklüğündeki bir il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Çalışmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tercih edilen örnekleme yöntemiyle genelleme kaygısı olmasa da probleme ilişkin çeşitli durumların örnekleme alınması sebebiyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçların yer alacağı ifade edilebilir. Esas amaç araştırmadaki amaçla tutarlı şekilde çeşitli durumlar arasındaki ortak ya da farklı yönler ile örüntüleri ortaya koyma ve bu şekilde de problem in daha geniş bir perspektifte betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmayı yürütürken maksimum çeşitliliği sağlayabilmek adına çeşitli okullardan öğretmenlere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, araştırmanın gerçekleştiği ilin merkez ilkokullarında görev yapmaya devam eden öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada çalışma yapılan ilin Millî Eğitim Müdürlüğü'nün internet adresindeki kurumlar sekmesinden, il merkezinde bulunan ilkokulların listesi alınmıştır. Bu listeden araştırmanın gerçekleştirileceği okullar belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 230 öğretmen olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi ile yazılı sınav kâğıtlarının incelenmiştir. Bunun için de 54 tane 4. sınıfın mevcut olduğu belirlenmiştir. Mevcut 16 okuldan 6 tanesinin birleştirilmiş sınıf, yatılı bölge okulu, öğrenci azlığı ve merkeze uzaklık gibi sebeplerden çalışmanın sürdürülebilirliğini aksatacağından çalışmanın merkezdeki 10 ilkokulda gerçekleştirmesi daha doğru bulunmuştur. İl merkezinde bulunan 10 ilkokulda yer alan 120 öğretmen çalışmaya katılarak formları doldurmuş, 13 öğretmen yüz yüze görüşme ile yarı yapılandırılmış şekilde aynı forma detaylı olarak görüşlerini aktarmış, her okuldan farklı sayılarda 75 adet 4. Sınıf Türkçe yazılı sınav kâğıtları ile doküman incelemesinde kullanılmak üzere toplanmıştır. Aşağıda çalışmanın yapıldığı il merkezinde bulunan okulların öğretmen sayıları ile 4. Sınıf şube sayılarını gösteren tablo ile çalışma grubunu gösteren veriler sunulmuştur:

Tablo 3.1 Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Okul Adı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	4. Sınıf Şube Sayısı
----------	------------------------	----------------------

O1	40	10
O2	33	7
O3	35	8
O4	32	8
O5	16	4
O6	8	2
O7	14	3
O8	21	5
O9	13	3
O10	16	4
Toplam	230 Öğretmen	54 4. Sınıf Şubesi

Araştırmada benimsenen maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin bir gereği olarak çalışmaya dahil olan öğretmenlerin birtakım değişkenler temelinde sahip oldukları özellikler açısından geniş bir çeşitlilik sağlaması gerekmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet durumları ve yüksek lisans eğitimi alıp almama durumları temelinde sahip oldukları özellikler bu formda yer almıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlere ait çeşitli özellikler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.2 Çalışmaya Katılım Sağlayan Örnekleme Ait Bilgiler

Cinsiyet	
Erkek	60
Kadın	73
Yaş	
20-30	4
31-40	40
41-50	43

51-60	37
61+	9

Hizmet Yılı

1-5 yıl	1
6-10 yıl	10
11-15 yıl	21
16-20 yıl	26
21-25 yıl	21
26-30 yıl	16
31-35 yıl	14
36-40 yıl	9
41+ yıl	3

Fakülte

Eğitim Fakültesi	99
Eğitim Enstitüsü	15
Fen Edebiyat Fakültesi	1
Açıköğretim Lisans Tamamlama	14
Diğer	4

Eğitim Düzeyi

Yüksek Lisans Var	12
Yüksek Lisans Yok	121
Toplam	133

Görüş formuna düşüncelerini belirtip katılım sağlayan toplam 120 kişiden %56,6'sı kadın 68 kişi, %43,4'ü erkek 52 kişidir. Katılımcıların %3,3'ü 20-30 yaş 4 kişi, %30'u 31-40 yaş 36 kişi, %32,5'i 41-50 yaş 39 kişi, %27,5'i 51-60 yaş 33 kişi ve %6,7'si de 61 yaş üzerinde 8 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem yılı incelendiğinde %0,8'i 1-5 yıl 1

kişi, %8,3'ü 6-10 yıl 10 kişi, %15'i 11-15 yıl 18 kişi, %19,1'i 16-20 yıl 23 kişi, %16,6'sı 21-25 yıl 20 kişi, %11,6'sı 26-30 yıl 14 kişi, %10,8'i 31-35 yıl 13 kişi, %15'i 36-40 yıl 18 kişi ve %2,8'i de 41 yıl üzerinde 3 kişiden oluşmaktadır. Bunun yanında mezuniyet durumlarına bakıldığında; katılımcıların %78,3'ü 94 kişi Eğitim Fakültesinden, %5,8'i 7 kişi Eğitim Enstitüsünden, %0,8'i 1 kişi Fen Edebiyat Fakültesinden, %11,6'sı 14 kişi Açık Öğretim Fakültesinden Lisans Tamamlamaya, %3,5'i 4 kişi de bunların dışında mezun olmuşlardır. Son olarak katılımcıların %9,1'i 11 kişi yüksek lisans eğitimini tamamlamışken, %90,9'u 109 kişi de yüksek lisans eğitimi almamışlardır.

Yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen 13 kişilik çalışma grubunun cinsiyet bilgileri, yaşı, kıdem yılı, mezuniyet durumu ile yüksek lisans eğitimi almadığına ait bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.3 Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Katılımcı Grubu Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem yılı durumu	Mezuniyet	Yüksek Lisans
K1	Erkek	51-60	31-35	Eğitim Fakültesi	Hayır
K2	Kadın	31-40	16-20	Eğitim Fakültesi	Hayır
K3	Erkek	61+	41+	Eğitim Enstitüsü	Hayır
K4	Erkek	51-60	31-35	Eğitim Fakültesi	Hayır
K5	Erkek	41-50	11-15	Eğitim Fakültesi	Hayır
K6	Erkek	51-60	36-40	Eğitim Enstitüsü	Hayır
K7	Erkek	51-60	36-40	Eğitim Enstitüsü	Hayır
K8	Kadın	41-50	26-30	Eğitim Fakültesi	Hayır
K9	Erkek	31-40	21-25	Eğitim Fakültesi	Hayır
K10	Erkek	31-40	16-20	Eğitim Fakültesi	Hayır
K11	Erkek	31-40	16-20	Eğitim Fakültesi	Evet
K12	Kadın	31-40	11-15	Eğitim Fakültesi	Hayır
K13	Kadın	31-40	16-20	Eğitim Fakültesi	Hayır

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” ile “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemeyi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme ve değerlendirme aracının geliştirme sürecine yönelik adımlar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu

Görüşme formu geliştirilirken ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kavramında yer alan temel özellikler odak noktası olmuştur. Görüşme formunda yer alan sorularla, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda aldıkları eğitimlerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliliklerine yönelik değerlendirmeleri, öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri, öğretmenlerin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri ile öğretmenlerin ölçme değerlendirmede güncel uygulamalarında yaşadıkları güçlüklerle yönelik değerlendirmelerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütüleceği yarı yapılandırılmış görüşme formu bir dizi işlemler sonrasında hazır hale getirilmiştir. Form hazırlama sürecindeki takip edilen yedi adım aşağıda yer almaktadır.

1. Görüşme formunun kuramsal temellerinin oluşturulması

Görüşme formunu kuramsal açıdan temellendirmek için alanyazın taranmıştır. Yapılan bu tarama ile kuramsal dayanaklar için bazı kaynaklara ulaşılmıştır. Bu tarama ile; Göçer, 2005; Özbaşı, 2009; Menteş, 2012; Geçim, 2017; Yıldırım, 2018; Çifçi, 2019; Barçın, 2019; Esen, 2019; Ergül, 2019; Birgün-Gürbüz ve Çakan, 2004; Sargut, 2022; Er, 2023; Özen, 2020; Kanık-Uysal, 2022, Kanık-Uysal, Akın-Arıca, Acar- Erdol, Bayrak-Özmutlu, Akyol, 2022; Aslan, 2020; Aktaş, 2017, Bayrak-Özmutlu, 2019) çalışmalarından yararlanılmıştır.

2. Görüşme türünün belirlenmesi

Araştırma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun gerçekleştirmek için de bu yaklaşımları daha iyi anlamak

amacıyla öğretmenlerin düşüncelerinin derinine de inmek gerekmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımlarını hem öğrenmek hem de derinlemesine fikir sahibi olabilmek için yüz yüze görüşme ile derinlemesine paylaşabileceği şekilde yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Bu yüzden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine göre görüşme formu düzenlenmiştir.

3. Alanyazında yer alan öğretmen yaklaşımlarını incelemek amacıyla kullanılan görüşme formlarının içerik ile yapı bakımından incelenmesi

Öğretmen yaklaşımlarını incelemek amacıyla daha önce alanyazında yer alan benzer amaçları taşıyan görüş formlarının içerik ile yapı bakımından incelenmesi için kullanılan tüm görüşme formlarına erişim sağlanmıştır. Yapılan tarama sonucunda Göçer (2005), Menteş (2012) ve Özen (2020) tarafından hazırlanan çalışmaların görüşme formlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan görüşme formları incelenmiştir. Formda yer verilen sorular içerik ile yapı bakımından değerlendirilmiştir.

4. Görüşme sorularının oluşturulması

Araştırmacı ulaştığı bilgilerden yola çıkarak bu aşamaya kadar bir sentezleme yapmıştır. Yapılan sentezleme sonrasında da görüşme soruları oluşturulmuştur. Ardından da bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu; araştırmacı, iki alan uzmanı ile iki öğretmenden meydana gelmektedir. Çalışma grubunun görüşleri, değerlendirmeleri ile sunduğu katkılar çerçevesinde soruların düzenlenmesi yapılmıştır.

5. Deneme uygulamasının yapılması

Taslak görüşme formu çeşitli okullardan 5 öğretmen ile deneme uygulaması şeklinde yapılmıştır. Yapılan uygulama ile; görüşme sorularının, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının esas unsurlarını taşıyan asıl noktaları içerip içermediğini sorgulamak, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına olan bakış açılarını belirlemek ve 4. Sınıf Türkçe dersinde yer alması beklenen üst düzey düşünme becerileri konusunda öğretmenlerin nasıl bir yaklaşım içerisinde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

6. Uzman görüşünün alınması

Bu adımda ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Temel Eğitim Bilim Dalından iki öğretim görevlisinin uzmanın görüşü alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı uzmanlar ile görüşmelerini yüz yüze gerçekleştirmiştir.

7. Görüşme formuna son şeklinin verilmesi

Deneme uygulamaları ve uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler sonrasındaki geribildirimlerden yola çıkarak görüşme formuna son şekli verilerek “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” adıyla araştırmada kullanıma hazır hale getirilmiştir. Düzenlenen görüşme formu Ek-4’te sunulmuştur.

3.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu

Gerçekleştirilen çalışmanın maksimum çeşitliliğini artırmak amacıyla çeşitli adımlar sonrasında oluşturulan “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” çalışmanın yürütüldüğü tüm öğretmen grubuna “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” olarak ulaştırılmıştır. “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” daha dar ve sınırlı bir öğretmen grubunun katkılarıyla gerçekleştirilirken “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” ile çalışmadaki tüm öğretmen grubunun katkı sunması beklenmiştir. Formda öğretmenlere yedi tane soru yöneltilmiştir. Formda yer alan “Gerek öğretmenlik mesleğinizden önce gerekse öğretmenlik mesleğiniz süresince yeterli ölçme ve değerlendirme eğitimi aldığınızı düşünüyor musunuz? Aldığınız eğitimleri gözden geçirdiğinizde düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorusu ile araştırmanın ikinci alt sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusuna cevaplar aranmıştır. Formda yer alan “Ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Eğer kendinizi yetersiz ya da eksik görüyorsanız bunun nedeni ve çözüm önerileri noktasında neler söylemek istersiniz. Kendinizi yeterli görüyorsanız da gelişiminizin desteklenmesi için beklentileriniz nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorusu ile de araştırmanın üçüncü alt sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusuna yönelik cevaplar aranmıştır. Formda yer alan “Sürekli değişen, gelişen ve dönüşen çağın şartları ile eğitim yaklaşımlarına karşın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da zaman zaman güncellenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Eğer bu düşünceye katılıyorsanız eğitim programlarının bu doğrultuda zaman zaman önemli değişimler yaşadığını söyleyebilir misiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorusu ile “Öğretmenlik mesleğinizdeki deneyimleriniz süresince zaman içerisinde ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarınızda önemli değişiklikler yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

Öğretmenlik mesleğiniz boyunca ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarınızın yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorularıyla araştırmanın dördüncü ve beşinci alt sorularına cevaplar aranmıştır. Formda yer alan “ Öğretmenlik mesleğiniz boyunca ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarınızın öğrencileri bir üst kademelere hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?”, “Güncellenen 2018 Türkçe Öğretim Programında Türkçe dersi uygulanmasında özel amaçlarda yer verilen ve öğrencilere kazandırılması beklenen üst düzey düşünme becerileri konusunda kendinizi ve almış olduğunuz eğitimleri yeterli görüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” ve “PISA, PIRLS, TIMSS ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası sınavlarla MEB ve ÖSYM’nin gerçekleştirdiği sınavları ile bu sınavların analiz raporlarını yer yer takip edip inceliyor musunuz? Bu sınavlarla gerçekleştirilen çalışmaların paralelinde ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarınızda yer yer değişikliklere gittiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorularıyla da araştırmanın altıncı ve yedinci alt soruları olan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” ve “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorularının cevapları aranmıştır.

3.3.3. Yazılı Sınav Kâğıtları

Çalışmanın birinci alt sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları sorular düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aramak için 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları kullanılmıştır.

3.4. UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma verilerinin toplanması için gereken uygulamaları gerçekleştirmek için araştırma yapılacak ilin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek- 4). Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırma yapılacak okullar belirlenmiştir. Araştırma yapılacak ilin mevcut İl Millî Eğitim Müdürlüğü kurumsal sitesindeki 16 ilkokuldan 6’sı birleştirilmiş sınıf, köy okulu, yatılı bölge okulu ve merkeze uzaklık gibi sebeplerden çalışmanın dışında tutulmuştur. Merkezdeki mevcut 10 okul ile birlikte çalışmaya

başlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulların belirlenmesinin ardından kurumların müdürleri ile görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Okul müdürleri ile öğretmenleri ziyaret için bir randevu talep edilmiştir. Her okul için randevu zamanında öğretmenler odası ziyaret edilmiş ve araştırma hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirileceği her okulun öğretmenleriyle bilgilendirme amaçlı görüşmeler öğretmenler odasında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı ve katılımcılar arasındaki güveni sağlamak adına bazı hususlara dikkat edilmiştir. Araştırmacı her türlü kimlik ve iletişim bilgilerini katılımcılar ile paylaşmıştır. Bununla birlikte katılımcılarla “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” geliştirme ve onaylanma süreci, uygulanma esasları ve formun saklanması noktasında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara bu araştırmanın, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü’nde yüksek lisans yapan araştırmacının, tez çalışması kapsamında yaptığı ifade edilmiştir. Katılımcılara birtakım açıklamalarda bulunulmuştur. Öncelikle kendilerine yöneltilen bu soruların bazı bilimsel gerekliliklerden dolayı birtakım işlemler sonucunda hazırlandığı ifade edilmiştir. Bunun yanında sorular hazırlanırken yine bazı eğitim alanında konunun uzmanlarının görüşüne başvurulduğu ve deneme uygulamalarının yapıldığı aktarılmıştır. Öğretmenlere çalışmanın uygulanabilirliğinin araştırma izni ile onaylandığı açıklanmıştır. Araştırma kapsamındaki süreç noktasında daha açıklayıcı bilgi almak isteyenler için çalışmanın araştırma önerisi, araştırma izni ile veri toplama aracına ilişkin geliştirme adımlarına dair incelemelerde bulunabilecekleri ifade edilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu ile katılımcılara bazı soruların sorulduğu ifade edilirken, katkı sunulması halinde katılımcıların kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı ve verilen cevapların sadece araştırmacının amacı doğrultusunda değerlendirilmek amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Çalışmanın belirtilen amaçlarına ulaşabilmesi için katılımcıların tüm samimiyetiyle soruları cevaplandırması ricasında bulunulmuştur. Çalışmaya katkı sunmak isteyenlerin ihtiyaç durumunda araştırmacı ile yüz yüze veya elektronik ortam aracılığıyla iletişim kurabilecekleri, iletişim için bilgilerin formda mevcut olduğu aktarılmıştır. Araştırma boyunca ulaşılan verilerin araştırmacının kişisel şifreli bilgisayarında saklanacağı ve verilere yalnızca araştırmacının ulaşabileceği ifade edilmiştir. Böylelikle öğretmenlerden gönüllülük esasına göre araştırmaya katkıda bulunmaları için ricada bulunulmuştur. Çalışmaya katkı sunmak isteyen 13 kişinin

belirlenmesiyle birlikte araştırmada kullanılacak “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüş Formu” tüm öğretmenlere ulaştırılırken 4. Sınıf öğretmenleri ve okul idarelerinden “4. Sınıf Türkçe yazılı sınav kâğıtları” talep edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda 10 merkez ilkokulda görev yapan 230 öğretmeninden 120’si ulaştırılan formları doldurarak katkıda bulunurken, 54 tane 4. Sınıflardan toplam 75 adet sınav kâğıdı toplanmıştır. Araştırmanın “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” ile veri toplama süreci, 8 hafta sürmüştür.

Katılımcılarla “Ölçme Değerlendirme Deneyimleri Görüşme Formu” ile gerçekteştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler 13 öğretmenle gerçekteştirilmiştir. Farklı okullardan, farklı yaşlardan, farklı mesleki kıdem yılından, farklı mezuniyet durumu ve yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerden oluşan 13 öğretmenlik bir çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekteştirilmiştir. Çalışmanın sürdürüleceği öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüştür. Araştırma için gerçekteştirilen görüşmeler toplam 226 dakika sürmüştür. Araştırma için fiziki imkânlar çerçevesinde okulların kütüphaneleri, öğretmenler odaları, destek eğitim sınıfları ile toplantı salonları araştırmacının kullanımına sunulmuştur. Araştırmacı ile katılımcılar arasında bir güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmacı kimlik ve iletişim bilgilerini katılımcılarla paylaşmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar görüşme formunu geliştirme süreci ile onay süreci konusunda bilgilendirilirken, formun uygulanma esasları ile araştırma sonrasında görüşmenin saklanması hususunda detaylı şekilde bilgilendirilmişlerdir. Katılımcılara bu araştırmayı, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü’nde yüksek lisans yapan araştırmacının, tez çalışması kapsamında yaptığı ifade edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruların, bilimsel gereklilikler çerçevesinde bazı işlemlerden sonucunda hazırlandığı, eğitim bilim ve alan uzmanlarının görüşleri ile öğretmenlerle uygulanabilirliğinin gözlenmesi sonucu araştırma izni ile onaylanarak sunulduğu aktarılmıştır. Araştırma kapsamındaki daha detaylı bilgi sahibi olmak isteyen katılımcılara ışık tutabilmek için araştırma önerisi, araştırma izni ve veri toplama aracı geliştirme süreci incelenmiştir. Paylaşılan bilgilerin ardından araştırma hakkında katılımcıların bir fikir sahibi oldukları ve daha da rahatladıkları görülmüştür. Daha sonra ikinci adımda görüşme formuna ilişkin detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme formu ile katılımcılara sunulan soru sayısı, ortalama kaç dakikada görüşmenin tamamlanacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcılara sunulan sorulara verilen

cevapların araştırmaya katkı sunmak üzere değerlendirileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katkı sunacak katılımcıların kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Eğitim ve bilim noktasında bazı bulgulara ve sonuçlara ulaşabilmek için katılımcıların tüm samimiyetiyle soruları cevaplandırması ricasında bulunulmuştur. Bunun yanında herhangi bir noktada ihtiyaç olması halinde araştırmacı ile her zaman telefonla, yüz yüze ya da elektronik ortam vasıtasıyla iletişim kurulabileceği bilgisi paylaşılmıştır. Gereken bilgilendirmelerin yapılmasının son adımında katılımcılara etik olarak gereklilikler konusunda bilgi paylaşımı yapılmıştır. Katılımcıların görüşme boyunca haklarının neler olduğunun yanında görüşme sonrasında da elde edilen verilerin muhafazası noktasında bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmaya katkı sunacak katılımcıların görüşme boyunca haklarına ilişkin olarak; gönüllülük esasına göre katılım sağlayacakları, görüşme süresince her an kararlarında değişikliğe gidebilecekleri, herhangi bir yerinde görüşmeyi tamamlayabilecekleri ya da görüşmeden vazgeçebilecekleri ile istemedikleri sorulara cevap vermeyebilecekleri de ifade edilmiştir. Çalışmayla birlikte ulaşılan verilerin çalışma boyunca araştırmacının kişisel şifrelenmiş bilgisayarında saklanıp, yalnızca araştırmacının verilere erişim sağlayabileceği aktarılmıştır. Yapılan açıklamalardan sonra, katılımcıların izni ile ses kaydı yoluyla görüşmelerin gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Gereken iznin alınmasıyla, ulaşılan ses kayıtlarının dökümünün ardından silinebileceği, belirtilmiştir. Açıklamaların ardından katılımcıların tamamı ses kaydını kabul etmiştir. Görüşmeler için katılımcılar ile araştırmacının görüşmeyi gerçekleştirecekleri gün ile saat hakkında belirli planlamaları yapılmıştır. Araştırmanın yapılandırılmış form ile görüşme süreci 4 hafta süren bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Veri toplama süreci, 4 hafta sürmüştür. Gerçekleştirilen her bir görüşme ortalama otuz dakika civarında sürmüştür. “4. Sınıf yazılı sınav kâğitleri” talep edildikten sonra araştırmanın daha derinlemesine sonuç vermesi ve daha iyi bir inceleme yapabilmek için ulaştırılan forma katkıda bulunan öğretmenlerin formları toplanmıştır.

Uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinin ardından tüm okullardan formlar ve 4. Sınıf yazılı sınav kâğitleri toplanmış ve pdf olarak analiz yapılmak üzere taranmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ve böylelikle de veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. ETİK

İlk olarak araştırmaya başlamanın hemen öncesinde ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. 27/10/2022 tarih ile 2022-202 sayılı etik Kurul'un kararıyla araştırmanın etik olarak uygunluğu onaylanmıştır (Ek- 5). Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin hiçbir şekilde kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Veri toplama araçlarını kullanılmak için ilgili yerlerden gereken izinler alınmıştır. Araştırma yürütülürken öğretmenlerin yararı ve eğitim öğretim çalışmalarına katkısı gözetilmiştir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın Birinci Boyutuna İlişkin Analiz süreci

Sınıf öğretmenlerin uyguladığı yazılı sınav kâğıtları soruları Bayrak- Özmütlu (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kullanılan “Üst Düzey Soruların Düşünme Becerileri Temelinde Analizi” tablosu çerçevesinde düşünme becerilerini ölçme durumlarına göre betimlenmiştir. Araştırmanın ilk alt sorunun cevaplanmasına ilişkin yazılı kâğıtlarının incelendiği aşamada verileri analiz ederken birbirini takip eden bir süreç izlenmiştir. Bu süreç tekrarlı okuma, sürekli karşılaştırma ve kodlama yöntemini içeren üç adımda tamamlanmıştır. Analizlerin gerçekleştirildiği iki adım şu şekildedir:

1. Adım: Yazılı sınav kâğıtlarının elektronik ortama aktarılması: İlk olarak ulaşılan tüm okullardan 75 adet sınav kâğıdı taranmıştır. Tüm bu yazılı sınav kâğıtları analizi gerçekleştirilmek üzere bir dosyada birleştirilmiştir. Ardından da verilerin analizini gerçekleştirmek üzere pdf dosyası Max-QDA analiz programı üzerine aktarılmıştır.

2. Adım: Düşünme becerilerin belirlenmesi: Türkçe dersinde yer alan kazanımlardan da yola çıkarak yazılı sınav soruları ile ölçülmek istenen düşünme becerilerinin neler olacağı belirlenmiştir. Tekrarlı şekilde gerçekleştirilen okumaların ardından soruların hangi düşünme becerisini veya becerilerini geliştirme amacı taşıdığı tespit edilmiştir. Araştırmacı bu becerileri belirlerken “...öğrenciden; sorulan soru üzerine hangi düşünme işlemi yapması beklenmektedir?” şeklinde kendisine soru yöneltmiştir. Düşünme becerilerinin belirlenmesinde Bayrak-Özmütlu (2020) tarafından araştırmasında yer verdiği sınıflama kullanılmıştır.

4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan sınav sorularının gerçekleştirilen analizi ile ulaşılan düşünme becerilerine (kategorik yapılar) yönelik açıklamalar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.4 Araştırmada yazılı sınav sorularının incelenmesinde kullanılan düşünme becerileri ile açıklamaları

Düşünme Becerisi	Açıklama
Ayırt Etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyaranlar arasından, istenilen unsuru/ özelliği fark etmesi(bulması, belirlemesi) ve bu unsura uygun tepkide bulunması
Hatırlama	Öğrencinin yönergeler doğrultusunda daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri zihinsel olarak geri çağırması ve sözlü ya da yazılı olarak ifade etmesi
Tahmin Etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyaranlara dayalı olarak kestirimlerde bulunması
Çıkarımda Bulunma	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği içerikle kişisel anlam oluşturma sürecine dâhil olması, bu sürecin içerdiği zihinsel işlemleri yerine getirmesi ve o içerikle ilintili art alan bilgisini birleştirmesi (Keene ve Zimmermann, 1997).
İlişkilendirme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği birbirinden farklı özellikte dilsel uyaranlar arasında ya da bu uyaranlar ile daha önce öğrendikleri arasında karşılıklı bağ, ilgi kurması
Uygulama	Öğrencinin dil becerileri alanına giren işlemsel bilgileri kuralına uygun olarak hayata geçirmesi
Karar Verme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyaranların içerdiği seçenekler üzerinde düşünerek verdiği yargılar temelinde seçimde bulunması
Anlam Temelli Yapılandırma	Öğrencinin verilen yönergeye uygun olarak yapılandırdığı anlamı yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesi
Değerlendirme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyaranların anlamını, önemini, niteliğini ve niceliğini birtakım ölçüt ve gerekçeler temelinde ele alarak vardığı yargıyı yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesi
Sorgulama	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyaranların anlamına, geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin sorular oluşturması ve bu kapsamdaki konuşmalara katılması

Dönüştürme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği yazılı, görsel, söz ve harekete dayalı uyarınları yönergeye uygun olarak birbirine dönüştürmesi
Karşılaştırma	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarınlarn biçim/ anlam açısında benzer ya da ayrı yanlarını ortaya çıkarmak için incelemesi
Sentezleme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği uyarınları (öğeleri) bir araya getirerek anlam/sonuç/yargıya ulaşması
Analiz Etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarınları öğelerine/temel parçalarına basamaklarına ayırması ve bu öğeler/temel parçalar arasındaki ilişkileri kavraması
Problem Çözme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarınlarda ifade edilen problemlere yönelik çözüm/çözümler geliştirmesi

Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları soruların düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda bazı betimsel istatistiklere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda mevcut 54 tane 4. Sınıf öğretmeninden toplam 75 yazılı sınav kâğıdı incelenmiştir. Bu yazılı sınav kâğıtlarında yer alan toplam 1445 adet soru düşünme becerileri temelinde analiz edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Boyutuna İlişkin Analiz süreci

Araştırmanın ikinci boyutunda 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. alt sorularının cevapları aranmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın desenini oluşturan temel nitel araştırmada veri analizi, veriyi karakterize edip tekrarlanan örüntüleri tespit etmeyi içermektedir. Elde edilecek olan bulgular, bu tekrarlanan örüntülerin veriler ile desteklenmesi ile oluşan kategorik yapılardır. Araştırmacı tarafından katılımcıların ifadelerindeki olgunun anlaşılması ile bütün yorum gerçekleşir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda verilerin analizi; elde edilen verilerin hazırlanması, daha sonra hazır olan bu verilerin kodlanması, ardından da bu kodların belirli temalara indirgenip en son olarak da verilerin şekiller, tablolar, şekiller ve bir tartışma şeklinde sunulması olarak açıklanmaktadır. Nitel analizin temel unsurları: (i) araştırma verilerini anlamlı bölümlere indirgeme, (ii) bölümlere isimler verme, (iii) kodları geniş kategoriler veya temalar altında birleştirme ve (iv) veri grafiklerinde, tablolarda, çizelgelerde karşılaştırmalar yapma, sunma ve üzerinde yorum yapmaktır (Creswell, 2015).

Bu kapsamda tüm görüşme soruları ve görüş formları taranarak pdf formatına dönüştürülmüştür. Ardından tüm formlar MaX QDA programına aktarılmıştır. Analiz sürecinde açık kodlama, eksensel kodlama ve sürekli karşılaştırma yöntemlerinin izlendiği üç aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Araştırma sonrasında elde edilen kategorik yapılar, katılımcıların doğrudan alıntıları temelinde bulgular bölümünde paylaşılmıştır. Görüşlerini yüz yüze gerçekleştiren katılımcıların ifadelerini belirtmek için katılımcılara K1, K2, K3,..., K13 şeklinde kodlar verilirken, öğretmenlere ulaştırılan formlar aracılığıyla görüşlerini ifade eden katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3,...,Ö120 şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmanın elde edilen verilerinin veri seti üzerinde yapılan analiz çalışmalarının aşamaları aşağıda ifade edildiği gibidir:

Birinci Aşama: Açık Kodlama

Çalışmanın analizleri gerçekleştirilirken öncelikle veri seti üzerinde açık kodlama yapılmıştır. Veri setini oluşturan kategorilere indirgenme sürecine açık kodlama denilmektedir (Creswell, 2015). Tüm veri seti açık kodlama süresince satır satır okunmuştur. Bu şekilde araştırmacı elde ettiği tüm veriyi tüm kelimeleriyle titizlikle inceler. Yapılan analizde öncelikle analizi satır satır gerçekleştirmek son derece önem taşımaktadır. Böylelikle analiz sürecinde araştırmacı kavramları ve kategorileri kolay bir şekilde ortaya koyabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Gerçekleştirilen bu işlemde elde edilen veriler olan, ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamaları ifadelerine yer verilmiştir. Bu işlem ile veri setinden toplam 931 ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadesi ortaya çıkmıştır. Açık kodlama ile her bir ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadesi vivo kod ile kodlanmıştır.

Araştırmada görüşmeye katılan veya düşüncelerini belirten katılımcıların kullandıkları kelimeler ile oluşturulan kodlara vivo kod adı verilmektedir (Strauss, 1987). Yapılan bu işlemde kod ismi ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadesi içerisinden elde edilen ifadeler veya ulaşılan sonuçlarla belirlenmektedir. Vivo kodlar, ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadelerini en doğru şekilde karşılayabileceği düşünülen kelime veya kelime gruplarıdır. Kod isimlerinin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama konusunda belirtilen ifadelerin içinden veya elde edilen çıkarımlar sonucu seçilmesi, kodlama sırasında araştırmacı tarafından kaynaklanabilecek muhtemel hataları engellemektedir. Böylelikle araştırmacı etkisi en alt seviyeye düşürülmüştür.

Araştırmada gerçekleştirilen bütün tüm analiz, bu birimler üzerinde yapılmıştır. Tüm veri seti özet olarak araştırmanın en küçük birimi olan ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarına ayrıştırılarak, taşıdığı bakış açısını yansıtan kalıp ifadelerle kodlanmıştır. Gerçekleştirilen bu işlemde sonra 934 ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadesi, vivo kodlar ile etiketlenmiştir. Böylelikle araştırmanın 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. alt sorularında yer alan vivo kodlar oluşmuştur.

İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama

Araştırmanın analizlerinin gerçekleştirildiği bu aşamada yapılan işlem, eksen kodlamadır. Eksen kodlama, kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirilerek açık kodlamayla en ince ayrıntıya kadar parçalanmış verinin kategoriler etrafında sınıflandırılması işlemidir. Bu şekilde veriyi bütün halde ve net bir biçimde açıklayan kategorilere ulaşılır. Eksen kodlama ile amaç, alt kategorilerden boyut ve özellik olarak benzer olanları üst kategorilerde birleştirmektir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Bu aşamada, kodlanmış ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadelerine, “bu ifade hangi konu ile ilgili?” sorusu yönlendirilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin ifadelerini konu bağlamında sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Öğretmenin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadesini ilgili olduğu konu bakımından sınıflamak önemli görülmektedir. Çünkü bu araştırma ile öğretmenlerin, öğretmenlerin ortak konular temelinde bakış açılarının çeşitliliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple de öğretmenlerin paylaştıkları ifadelerin tekrar tekrar okumaları yapılarak, ilgili olduğu düşünülen konular etrafında sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Bu süreçle birlikte de araştırmanın kategorileri ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Aşama: Sürekli Karşılaştırma

Daha önceki aşamalar ile vivo kodların sınıflaması yapılırken bu aşamada sürekli karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Böylelikle kodların bakış açıları bağlamında sınıflandırılması mümkün olmuştur. Bu aşama ile kodların benzerliklerinin ve farklılıklarının karşılaştırılarak benzer olan ifadelerin aynı kümede toplanıp sınıflandırılması gerçekleştirilmiştir. Kümelerin değiştirilemeyecek durum alması sürecine kadar sürekli karşılaştırma işlemine devam edilmiştir. Bu aşamada veri setinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama ifadelerinin kelime kelime

okunup açık kodlamasının yapıp, belirli kategorilere ulaştıktan sonra öğretmenlerin ifadelerini belirli açılardan değerlendirip uygun kategoriler altında toplama yoluna gidilmiştir. Tekrar okumalar ile birlikte ifadeler arasındaki benzerlikler ile farklılıkları belirlemek için sürekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu şekilde analizlerin gerçekleştirilmesi ile birlikte bulguların kategorilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın analizlerinin sonunda da öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulama konusunda paylaştıkları ifadeler ile bulgularda yer verilen kategorik yapılar elde edilmiştir. Yapılan analizlerin ardından meydana gelen bulguların betimsel istatistiklerden yararlanılarak özetlenmesi yoluna gidilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler ile onlara ait betimsel istatistikler bulgular bölümünde görülmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları sorular düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe yazılı sınav kâğıtlarında yer alan sınav sorularının düşünme becerileri temelinde dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 4.1 Araştırmanın 1. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Düşünme Becerileri	f	%
Hatırlama	327	22.62
Uygulama	320	22.14
Ayırt Etme	215	14.87
Anlam Temelli Yapılandırma	160	11.07
Çıkarımda Bulunma	109	7.54
Eşleştirme	102	7.05
İlişkilendirme	102	7.05
Sıralama	82	5.88
Tahmin Etme	8	0.55
Uyarlama	5	0.34
Karar Verme	5	0.20
Dönüştürme	3	0.20
Analiz Etme	2	0.13
Karşılaştırma	1	0.06
Sentezleme	1	0.06
Değerlendirme	1	0.06
Sorgulama	1	0.06

Problem Çözme	1	0.06
Toplam	1445	

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde hazırladıkları yazılı sınav sorularında yer alan 1445 soru düşünme becerileri düzeyinde incelendiğinde en çok hatırlama düzeyinde (327), ardından ise uygulama (320), ayırt etme (215), anlam temelli yapılandırma (160), çıkarımda bulunma (109), eşleştirme (102), ilişkilendirme (102), sıralama (82), tahmin etme (8), uyarılma (5), karar verme (5), dönüştürme (3), analiz etme (2), karşılaştırma (1), sentezleme (1), değerlendirme (1), sorgulama (1) ve problem çözme (1) düzeylerinde düşünme becerilerini ölçen sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Soruların en çok hatırlama düzeyinde (327) en az da karşılaştırma (1), sentezleme (1), değerlendirme (1), sorgulama (1) ve problem çözme (1) düzeylerinde yer aldığı görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitime yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördükleri eğitime yönelik değerlendirmeleri dört kategori altında incelenmiştir. Bunlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.2. Araştırmanın 2. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler
Uyum Sorunu	Millî eğitim ile akademi arasındaki uyum sorunu Öğretilenler ile istenilenler arasındaki uyum sorunu
Yöntem Sorunu	Uygulamaya yer verilmeyen teorik bir eğitim
Eğitim Verenlerdeki Nitelik Sorunu	Eğitim verenler yeterli donanıma sahip değil
İçerik Sorunu	Öğretimdeki yeniliklere paralel olmaması İhtiyacımız olmayan şeyler içeriyor, önemli konular es geçiliyor

Katılımcıların büyük bölümü ölçme ve değerlendirmeyi kendi çabaları ile öğrendiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü

eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde ortaya çıkan kategorilerden biri uyum sorunudur. Uyum sorununda ifade edilen gerçeklik iki boyutludur. İlkinde Millî eğitim ile akademi arasındaki uyumsuzluk dile getirilmektedir. Eğitim Fakülteleri ile Millî Eğitim arasında bir uyumun olmaması ve Eğitim Fakültelerinin eğitimlerini bu temelde yapılandırmamış olmalarını ifade etmişlerdir. Söz konusu durum bir uyum sorununun doğmasına neden olmaktadır.

111: Şu andaki hizmet içi eğitimler göstermelik. Akademi ile Millî eğitim arasındaki kopukluk nedeniyle yararlı iŐler çıkacağını düşünmüyorum.

Benzer uyumsuzluk sadece hizmet içi eğitim için değil hizmet öncesi eğitim için de söz konusudur.

K9: Üniversiteden sonra kullandığımız lme değerlendirmenin üniversitede verilen eğitimle örtüşmediğini söyleyebilirim. Bizden istenenlerle sahada uyguladıklarımız aynı olmadı. Şeklen lme değerlendirme tutuyor olsa da içerik maalesef gerek kullanılan kaynaklar gerek çocukların ileride karşılaştıkları soru tipleri örgün eğitim içerisinde kullandıkları soru tipleri aynı değil.

Sınıf ğretmenlerinin lme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri yöntem sorunudur. Öğretmenler niversite boyunca aldıkları lme değerlendirme eğitiminin daha çok teorikte ve yzeyssel kaldığını ifade etmişlerdir. Ancak ğretmenler mesleğe baŐlanmalarının ardından zamanla kendilerinin süreç içerisinde tecrübe kazandıklarını ifade etmişlerdir.

4: Çünkü niversitede aldığım lme değerlendirme dersi teorikti. Uygulamaya yönelik bir öğrenim olmadı. Mesleğe baŐladıęımda kısmen hizmet içi eğitimler ile kısmen de kendi çabalarım, araştırma ilgim ve gayretimle lme değerlendirme konusunda kendimi geliŐtirdim.

8: Geleneksel sonuç odaklı lme değerlendirmeye alışkın olarak öğrencilik hayatım geçti. Fakat bunun yanlış olduğunu öğrendim. Süreç odaklı...

10: Aldığımız eğitimler KPSS sınavına yönelikti. lme değerlendirme alanında uygulamalı eğitimler yapılmadı...

16: Üniversite döneminde aldığımız teori alanında yeterli olmasına rağmen

uygulamada yetersiz kalmıştır...

Ö86: Mesleğe başlamadan önce belli bir düzeyde ölçme ve değerlendirme eğitimi aldım. Ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha kapsamlı her öğrenciye hitap edebilecek ve her kazanımı daha objektif değerlendirebileceğim birtakım eğitimler almak isterdim. Meslek hayatımda öğrenciler ile tanıştıktan sonra kendi araştırmalarımla kendimi geliştirmeye çalışıyorum.

K4: Hayır, yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum. Aldığım eğitimin yeterli olmadığını öğretmenlik mesleğime başlarken yaşadığım zorluklardan sonra anladım. Bu eksikliğin kapatılması için zaman zaman öğretmeni güçlendirecek desteklemelerin yapılması gerektiğine inanıyorum.

K10: Çok yeterli bulduğumu söyleyemem. Dersini aldık ama üstün körü oldu. Sadece anlatıldı, geçildi. Bir uygulama tarzı bir şey görmedik. O yüzden çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. İş zaten sahada öğreniliyor. Sahada gördüğümüz için zamanla işin farkına varıyoruz. Ama tabii MEB'de öğretmenlere zaman içinde faydalı eğitimlerle bizlere destek olabilirler.

K11: Biz ölçme değerlendirmeyi üniversitede hoca anlatıyor teorik olarak dinliyoruz. Halbuki ölçme değerlendirme ile alakalı metoda uygun sorular hazırlayıp onu uygulama öğrencileri üzerinde, gidilen okullarda uygulayabilsek, dönütler alabilsek, dönüt versek tabii ki daha faydalı olurdu. Yani bizim bunu uygulama alanımız olmuyor. Biz ezberle hocadan teorik olarak aldığımız bilgiyle kalıyoruz. Bu da tabii ki yeterli değil.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde ortaya çıkan kategorilerden diğeri eğitim verenlerdeki nitelik sorunudur. Araştırmaya katkı sunan katılımcılar ölçme değerlendirme konusunda aldıkları eğitimi veren uzmanların yetersizliğinin paralelinde öğretmenlik deneyimleri sırasında bu konuda zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

K3: Hayır, yeterli bulmuyorum. Bu işi daha çok profesyonellerin yapmasını gerektiğini düşünüyorum. Üniversitede bu eğitimleri Lise seviyesinde aldığımı ifade etmek isterim. Bizlere ders verenler Lisede öğretmenlikten geçen eğitimcilerdi. O yüzden bu eğitimleri daha profesyonel ve donanımlı kişilerin vermesi gerektiğini düşünüyorum.

K5: Hayır, yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum. Üniversitede bizlere ders veren

hocalarımızın yeterli donanımları olmamasının bu sonucu doğurduğunu düşünüyorum. Öğrenim gördüğüm üniversitedeki hocalarımızın belli kitapları okumamızı söyleyip sadece onlardan sorumlu tutmalarından yeterli eğitimi alamadığımı söyleyebilirim. Bunun sadece kendi üniversitem için değil tüm üniversiteler için de yeterli eğitimi veremediklerini düşünüyorum. Bu yüzden eğitim sistemimizde ciddi bir ölçme değerlendirme boşluğu olduğunu düşünüyorum. Bunun içinde öncelikle sistemdeki bu boşluğun doldurulması gerektiğini düşünüyorum.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde ortaya çıkan kategorilerden sonuncusu içerik sorunudur. Öğretmenler aldıkları ölçme değerlendirme eğitiminin öğretimdeki yeniliklere paralel olmamasının yanı sıra ihtiyaçları olmayan birçok şeyi içermesi ile asıl önemli konuların yer almadığını belirtmişlerdir.

K9: ...Üniversiteden sonra kullandığımız ölçme değerlendirmenin üniversitede verilen eğitimle örtüşmediğini söyleyebilirim. Bizden istenenlerle sahada uyguladıklarımız aynı olmadı. Şeklen ölçme değerlendirme tutuyor olsa da içerik maalesef gerek kullanılan kaynaklar gerek çocukların ileride karşılaştıkları soru tipleri örgün eğitim içerisinde kullandıkları soru tipleri aynı değil.

K10: ... Dersini aldık ama üstün körü oldu. Sadece anlatıldı, geçildi. Bir uygulama tarzı bir şey görmedik.

Ö60: ... Eğitim sürekli yenilenen ve geliştirilen bir süreç olduğu için alınan eğitimlerin revize edilmesi gerektiği kanaatindeyim.

Ö4: ... Ayrıca bizlere ölçme değerlendirme işlemlerini dijital olarak gerçekleştirebileceğimiz altyapı ve imkânların sağlanması, ücretli olmayan uygulamaların geliştirilip bizlerin kullanımına sunulması gerektiğini düşünüyorum.

Ö47: ... Çünkü verilen eğitimlerin kalitesini ve içeriğini beğenmiyorum. Uygulamalı eğitimler verilmeli.

Ö48: Bence yeterli ölçme değerlendirme eğitimi alınıyor. Hatta gereksiz ve kullanılamayacak (sınıf düzeyinde) ölçme değerlendirme terimleri detaylandırılıyor.

4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri dokuz kategori altında incelenmiştir. Bunlar aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 4.3 Araştırmanın 3. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler
Her Kazanımı Değerlendiremiyorum
Geçerlik Güvenirlik Çalışması Yapamıyorum
Ölçme Sonuçlarını Analiz Ederek Geribildirim Veremiyorum
Her Öğrenciye Uygun Çeşitlilik Sağlayamıyorum
Sorularım Tek Tip
Dijital Araçları Kullanamıyorum
Ölçme Değerlendirme Alanına Hâkim Değilim
Üretici Değil Tüketiciyim

Araştırma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında pek çok noktada kendilerini yetersiz gördüklerini, ciddi yeterlilik problemlerine sahip olduklarını göstermiştir.

Katılımcıların ifade ettiği öz değerlendirmelerden biri her kazanımı değerlendiremedikleri yönündedir.

Ö86: Mesleğimden önce belli bir düzeyde ölçme değerlendirme eğitimi aldım. Ama yeterli olduğumu düşünmüyorum. Daha kapsamlı, her öğrenciye hitap edebilecek ve her kazanımı objektif olarak değerlendirebileceğim birtakım eğitimler almak isterdim. Meslek hayatımda öğrencilerle tanıştıktan sonra kendi araştırmalarımla kendimi geliştirmeye çalışırım.

K4: Kendimi yeterli gördüğümü görmüyorum. Bu başarıyı sağlamak için insanüstü bir çalışma yapılması lazım geldiğini düşünüyorum. Tüm öğrencilerin tek tek ve kazanımların da değerlendirilmesi kaydıyla bunun mümkün olabileceğini düşünüyorum. Öğretmenlerin yaptığı birçok angarya işin arasında asıl yapması gereken bu gibi temel meselelere eğilemediğini ifade etmek isterim.

Katılımcıların ifade ettiği öz değerlendirmelerden bir diğeri geçerli ve güvenilirlik çalışmalarını yapamadığı yönündedir.

Ö107: ...Soru hazırlıyorum. Ancak geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerini uygulayamıyorum.

Katılımcılardan bir bölümü ise öğretmenlerin bir bölümü ölçme sonuçlarını analiz ederek öğrencilere geri bildirim veremediklerini dile getirmektedir.

Ö93: Maalesef ölçme ve değerlendirmede yeterli değilim. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının analizi yapmakta ve ona göre dönüt vermekte sıkıntılar yaşıyoruz. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarına dönük uygulamalı eğitimler yapılmalı ve gruplar üzerinde çalışılmalıdır.

Katılımcıların bir bölümü her öğrencinin seviyesine uygun bir çeşitlenme meydana getiremediği konusunda öz değerlendirmede bulunmuşlardır.

Ö112: Öğrencilerin durumuna göre ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanması gerekmektedir. BEP’li öğrenciler için gereken uygulamaları yapma konusunda eğitimlere ihtiyaç duyuyorum.

Katılımcıların bir bölümü öğrencileri ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli çeşitlilikte soru geliştirme konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö15: Ölçme ve değerlendirme konusu teori olarak yeterli ama uygulamada yetersiz. Genel olarak ölçme aracı olarak çoktan seçmeli kullanılmakta. Bu da bu konuda yetersiz kalıyor.

Ö90: Eğitimin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme ayrı bir uzmanlık alanı olmalı. Bugün günümüzde işin kolayına kaçarak soru cevap, doğru yanlış, boşluk doldurmanın dışında kullandığımız bir ölçme değerlendirme yok. Bence her öğrenciye aynı formatta ölçme ve değerlendirme kullanılmamalı.

Ö101: Standart ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda evet. Ancak çeşitli web 2 ve gelişen ve online değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim almaya, fikir sormaya ihtiyaç duyuyorum. Uygulamalı online eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyuyorum. Ayrıca bu etkinliklerin bir veri oluşturup yorumlaması da daha güç şimdilik benim için.

Katılımcıların açıklamaları incelendiğinde dijital araçları kullanma konusunda da kendilerini yetersiz olarak gördükleri dikkat çekmiştir.

Ö47: Kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü değişen teknolojilerle ölçme değerlendirme araçlarının sayısını ve işlevinin sürekli güncellenmesi hızına yetişemiyorum.

Ö75: Yetersiz gördüğüm nokta web2 araçlarını yeterli düzeyde bilmiyorum ve kullanamıyorum. İnternetteki ölçme ve değerlendirmede daha aktif kullanabilmem gerekir diye düşünüyorum.

Ö78: Evet bazı ölçme değerlendirme yöntemlerini rahatlıkla uygulayabiliyorum. Daha iyisi olabilir mi? Evet olabilir. Bu konuda da dijital ölçme değerlendirme araçlarını kullanamıyorum. Bu açığı da ölçme değerlendirme kurslarıyla biraz olsun kapatabilirim.

Bazı katılımcılar ise doğrudan ölçme değerlendirme alanına hâkim olmadıklarını ifade ederek daha geniş bir yeterlilik alanındaki eksikliklerini dile getirmişlerdir.

Ö111: Tam anlamıyla yeterli görmüyorum. Sadece 4. sınıfta not olarak karnede sayısal veri olması için ölçme değerlendirme kullandığımı söyleyebilirim.

K4: Yeterli görmüyorum. Ölçme ve değerlendirmenin bir uzmanlık alanı olduğunu düşünüyorum. Bu yetersizliği çeşitli portalları takip ederek gidermeye çalışıyorum. Özellikle bu eksikliğimin de daha önceki yıllarda uygulanmaya başlayan performans ve proje ödevlerinin eğitim-öğretim sürecine dahil olduğu zamanlarda farkına vardığımı belirtme isterim. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde şimdiki etkisiz eğitimlerin yerine yüz yüze ve daha bilimsel, eğitim-öğretime katkı sunabilecek eğitimlerin verilmesini isterim.

Bir başka öz değerlendirme ise katılımcıların ölçme değerlendirme alanında sahip oldukları önemli bir eksikliği görünür hale getirmiştir. Burada ifade edilen durum katılımcıların ölçme değerlendirme alanında bir üretim sağlamaktan ziyade geliştirilmiş olanların tüketicisi olduklarını göstermiştir.

K8: Benim anlayışında ve uygulamalarımda değişim olduğunu söyleyebilirim. 1988'de mezun olduğumda günlük plan bile yapmayı bilemezken şimdi farklı çeşit soru tiplerini bir araya getirip güzel araçlar oluşturabiliyorum. Çocuklara uygun neyse onları araştırıp, bulup, kullanabiliyorum.

Ö73: Mesleğin ilk yıllarında çok da yeterli değildim. Ama zamanla öğrencileri tanıyınca, işi çözünce anlamaya başladım. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kullanarak kendimi yeterli hale getirdim.

Son olarak katılımcıların bir bölümü ölçme değerlendirme konusunda bildiği alanında dışına çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Kolaya kaçtıklarını ve bildikleri alanda hareket ettiklerini ifade eden katılımcıların açıklamaları ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli olarak görememelerine ek olarak bu alandaki gereklilikleri de bir angarya olarak gördüklerini düşündürmektedir.

Ö51: Tabii ki zaman içinde birçok değişim geçirdik. Fakat yine de ölçme değerlendirme konusunda uygulamada bilindik yöntemlere yöneliyoruz. Bu duruma bizi biraz da müfredat ve mevzuat yöneltiyor.

Ö90: Evet değişiklikler yapılıyor. Ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenleri yükü çok fazla. Bu nedenle (ben) işin biraz daha kolayına kaçıyorum.

4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri üç kategori altında incelenmiştir. Bir sonuç olarak ölçme değerlendirme, bir öğretim aracı olarak ölçme değerlendirme ve bir öğrenme aracı olarak ölçme değerlendirmedir. Araştırmanın 4. alt sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.4 Araştırmanın 4. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler
Bir sonuç olarak ölçme değerlendirme
Bir öğretim aracı olarak ölçme değerlendirme
Bir öğrenme aracı olarak ölçme değerlendirme

Katılımcıların bir bölümü ölçme ve değerlendirmenin işlevlerini bir sonuç olarak değerlendirmişlerdir.

Ö111: Tam anlamıyla yeterli görmüyorum. Sadece 4. sınıfta not olarak karnede sayısal veri olması için ölçme değerlendirme kullandığımı söyleyebilirim.

Diğer katılımcıların ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarında ölçme değerlendirmenin öğretim aracı olma işlevi ön plana çıkmaktadır.

K13: Artık başarıyı yakalamanın yolunun yeni nesilden geçtiğini görüyorum. Benim kızım da bu sene LGS sınavına gireceği için süreci yakından biliyorum. Çocukları ortaokulda nelerin beklediğini çok iyi bildiğim için hem derslerimde ve hem de ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarım sonucunda çocukları üst kademelere hazır olarak gönderdiğimi söyleyebilirim.

Son olarak ölme değerlendirmenin öğrenme aracı olma işlevi görünür olmuştur.

Ö54: Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin mevcut bilgileri pekiştirme, eksik öğrenmelerin tespiti anlamında kullanıyorum. Mevcut yaklaşımlar göz önüne alındığında ölçme değerlendirme anlamında öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanması anlamında katkı sunduğumu düşünüyorum.

4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri beş kategori altında incelenmiştir. Bunlar bütünsel değerlendirme, daha sık değerlendirme, öğrenci temelli çeşitlilik gösteren değerlendirme, süreç değerlendirme ve ölçme yöntemlerinde çeşitlilik olarak ifade edilmiştir. Bu alt soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.5 Araştırmanın 5. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler
Bütünsel Değerlendirme
Daha Sık Değerlendirme
Öğrenci Temelli Çeşitlilik Gösteren Değerlendirme
Süreci Değerlendirme

Katılımcıların bir bölümü ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimlere ilişkin bütünsel değerlendirmeyi esas aldıklarını ifade etmişlerdir.

Ö27: Öğrencinin bir yönünü değerlendirmenin yanlış olduğunu düşünüyorum. Süreci ve sonucu değerlendirmenin daha iyi olacağını düşünüyorum.

Ö119: Daha çok süreç odaklı değerlendirme yapmaya çalışarak öğrencilerimin yetenek ve ilgilerini tespit ederek rehberlik/destek sağlamaya çalışıyorum. Önceden sistemin gerektirmesi sebebiyle sadece başarı testleri, deneme sınav sonuçları vb. sonuçlarına odaklanmak zorunda kalıyordum. Şu anda öğrencileri bir bütün olarak mümkün olan en iyi şekilde değerlendirmeye çoğunlukla imkân buluyoruz.

Katılımcılardan bir kısmı ise ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimlere ilişkin daha sık değerlendirmeyi esas aldıklarını belirtmişlerdir.

Ö112: Evet eskiye göre daha sık değerlendirme yapılmaktadır.

Katılımcıların bazıları ise ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimlere ilişkin öğrenci temelli çeşitlilik gösteren değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K7: Tabi ki biz önceleri tüm öğrencileri aynı perspektifte değerlendiriyorduk. Zaman geçtikçe her öğrenciyi farklı değerlendirmeye başladık. Bir önceki soruyu yanıtlarken söylediğim gibi şimdilerde farklı zekâ yeteneklerine, zekâ durumlarına göre değerlendiriyoruz. Çünkü her öğrencinin algılaması, zekâ seviyesi farklı. Biz de buna göre bir değerlendirme ölçeği yaparak buna göre değerlendiriyoruz. Çünkü çok zeki bir öğrenci ile sınıftaki anlama yeterliliği düşük bir öğrenciyi ona göre yapıyoruz.

Ö5: Her birey farklıdır. Bu yüzden meslek hayatım boyunca yaşadığım deneyimlere göre ölçme değerlendirmenin çeşitlilik göstermesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö56: ... Her çocuğun ayrı gelişimi olduğu için her birini kendine göre değerlendirmek gerekiyor.

Katılımcılardan bir kısmı ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimlere ilişkin süreci değerlendirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K1: Öğretmenliğimin ilk yıllarında özellikle bir üst kademedeki sınavlardan dolayı denemeler yoluyla birtakım kazanımları edinmeleri için ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarımın şekillendiğini ifade edebilirim. Ancak zaman içinde yapılan bu sınavların sonucuyla öğrenme başarısını ölçmenin yanlış olduğunun farkına varıp süreç odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımı keşfedip bir sınav anı boyunca öğrenciyi değerlendirmenin yanlış olduğu kanaatine ulaştım.

Ö13: Evet yaşadım. Şu anda daha çok süreç odaklı ve teknolojiyi kullanarak yapmaya çalışıyorum.

Katılımcıların bazıları da ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki değişimlere ilişkin ölçme yöntemlerindeki çeşitliliğin önemini belirtmişlerdir.

Ö118: evet değişiklikler yaşadığımı düşünüyorum. Önceden 10 soru klasik soruyorduk. Ezbere dayalı cevaplar oluyordu. Şimdi 40-50 soru sorulabiliyor. Geniş alanı kapsıyor, daha faydalı oluyor.

K5: Kesinlikle meslek hayatım süresince kendimde ölçme değerlendirme konusunda değişiklikler yaşadığımı söyleyebilirim. Çeşitli araştırmalarım ve incelemelerimle çağı takip ederek ve ölçme değerlendirmenin farklı araçlarını ve bu konudaki farklı platformları da kullanarak ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarımı güncellediğimi söyleyebilirim. Bu sebepten de kendimi yeterli görüyorum.

Ö57: Benim kendi yaklaşımım her zaman ölçme ve değerlendirme metotlarını konulara göre, çocukların öğrenme yaklaşımlarına göre geniş bir yelpazede çeşitlendirmek yönündedir.

4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri iki kategori altında incelenmiştir. Bunlar ölçme ve değerlendirme sadece öğretmene bırakılmayacak bir uzmanlık alanıdır ve ilkökul ölçme ve değerlendirmenin yapılmasını gerektirmediği bir kademedir kategorileridir. Altıncı alt soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.6 Araştırmanın 6. Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler
Ölçme ve Değerlendirme Sadece Öğretmene Bırakılmayacak Bir Uzmanlık Alanıdır
İlkokul Ölçme ve Değerlendirmenin Yapılmasının Gerektirmediği Bir Kademedir

Katılımcıların bir kısmı ölçme ve değerlendirmenin sadece öğretmene bırakılmayacak bir uzmanlık alanı olduğunu belirtmişlerdir.

K2: Yeterli görmüyorum. Ölçme ve değerlendirmenin bir uzmanlık alanı olduğunu düşünüyorum. Bu yetersizliğimi çeşitli portalları takip ederek gidermeye çalışıyorum. Özellikle bu eksikliğimin de daha önceki yıllarda uygulanmaya başlayan performans ve proje ödevlerinin eğitim-öğretim sürecine dahil olduğu zamanlarda farkına vardığımı belirtme isterim. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde şimdiki etkisiz eğitimlerin yerine yüz yüze ve daha bilimsel, eğitim-öğretime katkı sunabilecek eğitimlerin verilmesini isterim.

K4: Çağa uygun olarak değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu işin daha çok profesyonelleşmesi gerekir. Sadece öğretmene bırakılmaması gerekir. Özellikle ilkokulda öğretmenlerin yapması gerekenlerin çok fazla olduğu için ölçme değerlendirmeye gereken zamanı da enerjisi de kalmamaktadır. Ölçme değerlendirmenin zaten ilkokulda dördüncü sınıfta olduğunu, esasında oradan da kalkması gerektiğini düşünüyorum. Ortaokuldan sonra yapılabileceğini doğru buluyorum.

Bir kısım katılımcı da ilkokulun ölçme ve değerlendirmenin yapılmasını gerekmediği bir kademe olduğunu ifade etmiştir.

Ö102: Aslında pek de fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Biz sadece 4. sınıfta sınavlar yapıyoruz. Tabii 1, 2 ve 3. sınıfta ufak deneme ve quizler yapsak da bunlar resmi bir notla değerlendirilmediği için çok da fazla ciddiyeti olmuyor. Bizden hemen sonra ortaokulda branşlaşma, not ve liselere hazırlanmak için denemeler yapmaları bizim onları ortaokul ölçme ve değerlendirme sistemine hazırlamamıza engel oluyor.

Ö65: İlkokulda yapılan ölçme ve değerlendirme diğer öğretim kurumlarından farklı olarak ciddi kriterler anlamlar içermeyebilir. Yaş grubu olarak ölçme ve değerlendirmeye hazır ve uygun olmayan öğrenciler çoğunluktadır. Genellikle öğretmenler sınıftaki gözlemlerinden yararlanarak ölçme değerlendirme yapabilir.

4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar temelinde yapılan analiz sonrasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri sekiz kategori altında incelenmiştir. Bunlar not kaygısı var, velilerin

beklentileri farklı sınıfın fiziksel yapısı uygun değil, sınıflar kalabalık ve çeşitli, iş yükümüz fazla, ölçme değerlendirme kaynakları yetersiz, istenilen ile uygulanabilen arasında uyumsuzluk var ve zaman dar kategorileridir. Yedinci alt soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.7 Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Kategoriler
Not Kaygısı Var
Velilerin Beklentileri Farklı
Sınıfın Fiziksel Yapısı Uygun Değil
Sınıflar Kalabalık ve Çeşitli
İş Yükümüz Fazla
Ölçme Değerlendirme Kaynakları Yetersiz
İstenilen ile Uygulanabilen Arasında Uyumsuzluk Var
Zaman Dar

Katılımcılardan bazıları ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinde yaşadıkları kaygıyı ifade etmişlerdir.

K6: Yeterli görmüyorum. Bu konunun biraz uzağında olduğumu söyleyebilirim. Bunun da sınıfın fiziki yapısından, sınıfın kalabalığından ve velilerin akademik başarı beklentisi ve not kaygısının da bizlere bu fırsatı vermediğini söyleyebilirim.

Katılımcılardan bazıları ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinde velilerin farklı beklentilerini belirtmişlerdir.

K6: Yeterli görmüyorum. Bu konunun biraz uzağında olduğumu söyleyebilirim. Bunun da sınıfın fiziki yapısından, sınıfın kalabalığından ve velilerin akademik başarı beklentisi ve not kaygısının da bizlere bu fırsatı vermediğini söyleyebilirim.

Katılımcılardan bir kısmı ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinde sınıfın fiziksel yapısının uygun olmadığını ifade etmiştir.

K4: Her ne kadar çocukların bu doğrultuda eğitim almalarının doğru olduğunu düşünsem de sınıfların fiziki yapısı, kalabalıklığı ve öğretmene binen fazlaca sorumluluk ve iş yükünden bir de ders kitaplarıyla, eğitim materyali yetersizliğinden dolayı bunları

yeteri kadar uygulayabildiğimi söyleyemem.

Katılımcılardan ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmede sınıfların kalabalık ve çeşitliliği hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

Ö75: Almış olduğum eğitim yeterli fakat kalabalık sınıflarda uygulamak güç dezavantajlı sınıflarda ölçme değerlendirme yeteri düzeyde olamayabiliyor.

Bazı katılımcılar ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik iş yükünün fazla olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir.

K4: Her ne kadar çocukların bu doğrultuda eğitim almalarının doğru olduğunu düşünsem de sınıfların fiziki yapısı, kalabalıklığı ve öğretmene binen fazlaca sorumluluk ve iş yükünden bir de ders kitaplarıyla, eğitim materyali yetersizliğinden dolayı bunları yeteri kadar uygulayabildiğimi söyleyemem.

Katılımcıların ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik bir diğer unsur da ölçme değerlendirme kaynaklarının yetersiz oluşudur.

Ö74: Kitaplarımız yetersiz kalıyor ölçme ve değerlendirme konusunda. Özellikle matematik ders kitabı etkinlikleri ölçme değerlendirme açısından zenginleştirilmeli.

Katılımcıların ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik bir diğer ifade ettikleri de istenilen ile uygulanabilen arasında uyumsuzluk varlığıdır.

Ö93: Aslında ölçme ve değerlendirme çalışmaları tutarlı değil. Bence sıkıntının asıl kaynağı da bu. Ders içi yapmış olduğumuz ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birçoğu ulusal bazda kullanılmıyor. Dolayısıyla birbirini desteklememiş oluyor.

Ö101: Öğrencilerimizin ölçme değerlendirme uygulamaları çeşitliken eğitim kurumlarının son yıllarında girdikleri sınavlar tek tip çok da amaca uygun ve yeterli değil bu sebeple.

Katılımcıların ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik başka bir ifade de zaman darlığıdır.

Ö91: Ölçme ve değerlendirme konusunda birçok yöntem ve etkinlikler mevcut. Ancak bunları uygulama konusunda zaman açısından konuları yetiştirmede sıkıntı yaşadığımız için zorluklar yaşıyoruz.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan bulgular tartışılmıştır. Bununla birlikte çalışmayla birlikte elde edilen bulgular ve tartışmanın ardından çıkarılan sonuçlar ifade edilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarındaki soruların düşünme becerileri temelindeki dağılımı

Çalışmanın birinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları sorular düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?” temelinde gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular şu şekilde açıklanabilir: Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde yaptıkları yazılı sınavlarda öğrencilerine sordukları sınav sorularının çok büyük bir çoğunluğun benzer özelliklerle hazırlandığı görülmüştür. Sınav sorularının neredeyse tamamının 20 veya 25 sorudan oluştuğu görülmüştür. Bu soruların hemen çoğunun; ilk 5 tanesinin verilen metinde yer alan bilgileri hatırlayarak cevap verecek şekilde düzenlendiği anlaşılmıştır. Soruların başka bir beş tanesinin eş anlam, zıt anlam veya sesteş anlamlı kelimeleri hatırlayıp yazmaya yönelik olduğu diğer gözlenen bir durumdur. Bir başka beş soru alfabetik olarak kelimelerin sözlükte sıralamaya yönelik veya karışık şekilde verilen kelimelerle anlamlı bir cümle ya da cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturma şeklinde sorulmuştur. Başka bir beşerli grubun doğru yanlış ya da boşluk doldurma şeklinde sorulduğu görülmüştür. Bir başka beşerli soru türünün de eşleştirme şeklinde sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Genel olarak soru tiplerinin ise çoktan seçmeli şekilde hazırlandığı görülmüştür. Sunulan metinlere verilecek ana fikir, ana tema gibi soruların da yine seçenekler arasından doğru olanı tercih edilecek şekilde sorulduğu anlaşılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere soru tiplerinin genellikle hatırlama, geri çağırma, ayırt etme, sıralama, eşleştirme düzeyinde düşünme becerilerini ölçme değerlendirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Bunun yanında esasında ana dil unsurlarından olan ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dört temel kazanım başlıkları arasında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma başlıklarının tümünü ölçmeye yönelik sorulara yer

verilmediği görülmüştür. Genel olarak soruların neredeyse tamamına yakını seçenekler arasından doğru ya da yanlış olanı bulma, sıralama, eşleştirme şeklinde hazırlandığı görülmüştür. Bu da soruların çok büyük bir kısmının üst düzey düşünme gerektirmeyecek nitelikte hazırlanmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bilgiyi aktarma, analiz etme, sentez yapma, sorgulama, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme gibi sorulara yer verilmeyerek gerek 2018 yılında güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen üst düzey düşünme becerileri ile gerekse de çağın koşulları paralelinde değişen eğitim anlayışı sonucu beklenen zihinsel becerilerin çok uzağında olduğu dikkat çekmektedir. Soruların büyük bir kısmının kısa yanıtı, doğru yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddeler şeklinde kullanılması, akıl yürütmeye ve derinlemesine anlamaya yönelik sorunların kullanımını sınırlamakta (McMillan, 2015) ve bununla birlikte daha iyi düzeydeki davranışları ölçmek için yeterli olmamaktadır (Doğan, 2006). Ayrıca öğretmenlerin sordukları açık uçlu soruların daha çok alt ve orta düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmüştür. (Özen, 2020) tarafından yapılan bir araştırmada da açık uçlu soruların daha çok basit düzeyde okuduğunu anlamaya yönelik hazırlandıkları gözlenmiştir. Oysa bir sınav kâğıdını çeşitli bilişsel düzey soruları kapsayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir (Jones, Harland, Reid ve Bartlett, 2009). Üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların %80-85 oranıyla hatırlanıp kalıcı öğrenmeler sağlarken bilgi düzeyindeki soruların ise %80-90 oranında unutulup kalıcı öğrenme sağlamada yetersiz olduğu söylenebilir (Savage, 1998). Ayrıca Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, dinleme/izleme, görsel okuma ve görsel sunu konularıyla birlikte ana dili becerilerini ölçmeye yönelik yer alan soruların dengeli bir şekilde sorulmadığına dikkat çekmektedir. Birçok ülke hem akademik metinlerinde hem de politik metinlerinde üst düzey düşünme becerilerin gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra öğretim programlarındaki vizyonlarında da üst düzey düşünme becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında yer verilen kararlı, eleştirel düşünen, girişimci problem çözebilen, empati yapabilen, iletişim becerilerine sahip, kültüre ve topluma katkıda bulunan nitelikli bireyler yetiştirmenin önemi ifade bulmaktadır (MEB, 2019). Ancak ifade bulan nitelikleri içeren üst düzey düşünme becerilerinden birçoğunun incelenen yazılı sınav sorularına tam olarak yansıtılmadığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. Sınıflar düzeyinde bilişsel becerileri ölçmek amacıyla yazılı sınavlardan

yararlanıldığını ifade etmiştir. Yazılı sınavları hazırlarken de öğretim programında yer verilen kazanımlardaki beceri, bilgi, tür ve düzeyleri ile tutarlılık sağlaması gerektiğine dikkat edilmesi gerektiğini aktarmaktadır. Bunun yanı sıra yazılı sınavları yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına fırsat tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini de ifade etmektedir. Hazırlanan sınav sorularının yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi unsurları kullanarak zenginleştirilmesi ve bunların aktif kullanımlarının gerektiğini de öğretim programı ifade etmiştir (MEB, 2019). Bunun yanı sıra çeşitli araştırmalarla Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruların sorular incelenerek hangi düzeyde üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verildiğini tespit etmeye çalışılmıştır (Göçer, 2005; Yıldırım, 2018; Kanık-Uysal, Akın-Arıkan, Acar-Erdol, Bayrak-Özmutlu, Akyol, 2022; Kanık-Uysal, 2022). Kanık-Uysal, Akın-Arıkan, Acar-Erdol, Bayrak-Özmutlu ve Akyol (2022) inceledikleri ortaokul Türkçe dersi yazılı sorularının yalnızca binde üçünün yaratma basamağında olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarında dikkat çeken sonuçlardan birisi de inceledikleri soruların yalnızca binde sekizinin üst düzey düşünme becerilerini ölçen nitelikte oluşudur. Soruların büyük çoğunluğunun orta bilişsel düzeye yönelik hazırlanmasının yanı sıra alt bilişsel düzeye yönelik soru oranı da yaklaşık yüzde 13 düzeyinde olmalıdır. Aydın ve Üçgen (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınavlarda yazma alanına ilişkin olarak sorulara bilgi düzeyinde yer verildiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar Türkçe dersinde yapılan sınav sorularının daha çok “anlama” düzeyine odaklandığını ancak “anlam kurma” düzeyine çok da katkıda bulunmadığını ortaya koymaktadır. Akyol (1997) öğrencilere mutlaka anlam kurma becerisinin kazandırılması gerektiğini; bunun da ancak ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar planlı olarak gerçekleştirilmekle mümkün olduğunu savunmuştur. Beceri gelişimi ancak uygulamaya yönelik öğretimle birlikte değerlendirme çalışmaları ile mümkündür. Öğretmenlerin ayrıca yaratma basamağındaki becerileri ile ilişkilendirilebilecek sorulara yer vermemiş olmaları da yazma becerisinin gelişmesini engelleyecek ayrı bir unsurdur. Bu konuda Türkçe derslerinde yapılan sınavlarda gerek yazma becerisine gerek yaratma becerisinin gelişimine ilişkin sorulara diğer soru türlerini hazırlamaktan daha fazla zaman ayrıldığı düşünülürse; bu tür değerlendirmelerin ayrı ders saatlerinde yapabileceği önerisinde

bulunabilir. Bunun yanında soruların taksonomik olarak bilişsel basamaklarda dengesiz bir dağılım göstermesi, soruları hazırlarken bir taksonomiden yararlanmadığını veya öğretmenlerin taksonomileri etkili bir şekilde kullanmadığını göstermektedir. Sınav sorularını hazırlarken öğretmenlerin herhangi bir taksonomiden yararlanmamaları, bir taksonomiye göre soruları sınıflandırmada güçlük yaşadıkları farklı çalışmalarla belirtilmiştir. Taksonomilerde yer alan her bir basamağın farklı bir bilişsel süreci kullanmaya gerektirmesi bakımından ölçme değerlendirme faaliyetlerinde kullanılan taksonomilerdeki basamakların her birine ilişkin sorulara yer vermek önemlidir. Bu önemden dolayı öğretmenlerin soru hazırlarken taksonomiye etkili bir biçimde kullanabilmelerine ilişkin eğitimlerin verilmesi gereklidir. Elde edilen bu sonuçlar Türkçe sınav sorularının incelendiği diğer araştırmalar (Kavruk ve Çeçen, 2013; Maden ve Durukan, 2009; Güfta ve Zorbaz, 2008; Özen, 2020) ile tutarlılık göstermektedir. 4 sınıf öğretmenlerinin temel derslerde kullandıkları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi açısından incelendiği büyük olan Büyükalın- Filiz ve Delal-Turan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma da Türkçe dersi yazılı sınav sorularının %96,9 oranda alt düzey ve %3,1 oranda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Yazılı sınav sorularının büyük bir oranda alt bilişsel düzeyde olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz olması sonuca ulaşılmıştır. 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının incelenmesinin yapıldığı Bekaroğlu (2007) çalışmasının sonucunda da büyük oranda yazılı sınav sorularının alt düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının incelendiği Güfta ve Zorbaz (2008) ile Kavruk ve Çeçen (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar da sınav sorularının büyük oranda üst düzey düşünme becerilerini ölçecek düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin hazırladığı soruların incelendiği Alexander, Jetton, Kulikowich ve Woehler (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçecek düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Türkçe dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analiz edildiği Çintaş-Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada soruların daha çok “kavramsal bilgi” boyutunda; bilişsel süreç boyutunun da “anlamak” basamağında yer aldığı ortaya konulmuştur. Açık uçlu soruların yerine öğretmenlerin daha çok çoktan seçmeli soru türlerine yer verdikleri görülmüştür. Bu durumun günümüz dünyasında üst düzey düşünme süreçlerinin giderek önem kazanmasına rağmen bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için ana dili

sınavlarında yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan öğretim programı doğrultusunda öğrencilerin eleştirme, değerlendirme, üretme, sentez ve analiz yapma gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan Türkçe derslerinin ölçme sürecinin eksikliği verilen eğitimin bir bütün olarak gerçekleşmesinin önünde engel oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini de ölçen soru türlerine ve içeriklerine yer vermeleri gerekliliği ifade edilebilir. Öğrencilere sorulan soruların Bloom taksonomisine göre incelendiği farklı araştırmalarda da (Sittings ve Wiklund,1989; Güler, Ergin ve Akpınar, 2004; Özek ve Yaprak, 2004; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2006; Bekdemir ve Selim, 2008; Demir, 2011) hazırlanan soruların genel olarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmediğiyle ortaya konulmuştur. Kavruk ve Çeçen (2013) Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel basamaklara göre inceledikleri çalışmalarında en çok kavrama düzeyinin %38 becerilerin ölçüldüğü gözlemlenmiştir. Soruların bilgi düzeyinde %27 de oldukça fazla miktarda yer verildiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte Bloom taksonomisinin üst düzey düşünme becerileri içeren basamaklarına doğru gidildikçe hazırlanan soruların oranında bir düşüş olduğu da görülmüştür. Düşünme becerisi olan değerlendirme basamağına ilişkin soruların %1 oranında sorularla yer verildiği görülmektedir. Buna karşın uygulama basamağında %18, analiz basamağında %10, sentez basamağında ise %6 oranında sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yeterli gelmediği şeklinde açıklanabilir. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarının bu çalışma ile paralellik taşıdığı da görülmektedir.

Gerek Türkçe Öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarını açıklamaya yönelik ifadeler ve gerekse de yapılan çalışmalar neticesinde ulaşılan sonuçlar ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerine yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak yürütülen bu çalışma da göstermektedir ki sınıf öğretmenleri 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerine uygulamış oldukları yazılı sınav sorularında yeterince üst düzey düşünme becerilerini ölçecek türde sorulara yer vermemekle birlikte bu amaçla sorulacak soru tiplerini de yazılı sınavlarında kullanmamaktadırlar. Esen (2019)'in yürüttüğü çalışmanın paralelinde öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde ve açık uçlu soru yazma noktasında yeterli olmadıklarını ifade etmek mümkündür. Benzer çalışmalardan

Struyven, Dochy ve Janssens (2005) tarafından gerçekleştirilen ve yine Struyven ve arkadaşları (2005)'nin yaptıkları çalışmalarda da üst düzey öğrenmelere yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçlarının kullanılmadığı görülmüştür.

Yazılı sınav kâğıtlarında yer alan soruların farklı bilişsel düzeylere ilişkin dağılımının dengeli olabilmesi ve bunun yanında 21. Yüzyılın gerektirmiş olduğu üst düzeye düşünme becerilerini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi, planlı ve sistemli bir öğretim ve ölçme değerlendirme sürecini takip etmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler öğrencilerin gelişimini izleme amacı taşıyarak yaptıkları durum belirleme uygulamalarında, öğrencilerin bu becerileri kullanmalarını gerektirecek soruları ve durumları kullanmalıdırlar. Eğitim öğretim etkinlikleri süresince bu becerileri öğrencilerde geliştirdikten sonra da, düzey belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ölçme değerlendirme uygulamalarında yine bu düşünme becerilerini ölçen soruları tercih etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler ancak bu nedenle okullarda gerçekleştirilen sınavlarda üst düzey sorulara yer vermek zorunda olabilirler. Sınav sorularını hazırlamak amacıyla üst düzey soru yazmaya olanak sağlayacak bir metin arşivin meydana getirilerek öğretmenlerin kullanımı sağlanabilir. Ayrıca uzmanların hazırlayacakları farklı düşünme becerilerini içeren ve farklı bireysel düzeylerde hazırlanmış soru örnekleri EBA aracılığıyla öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. (Kanık-Uysal, Akın-Arıkan, Acar-Erdol, Bayrak-Özmutlu, Akyol, 2022).

4. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları sınav sorularının incelendiği bu çalışma öğretmenlerinin sınav sorularını hazırlarken daha çok alt ve orta düzey hatırlama, uygulama, ayırt etme, anlam temelli yapılandırma, çıkarımda bulunma, eşleştirme, ilişkilendirme, çıkarımda bulunma, sıralama gibi zihinsel becerileri ölçen soruları kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında tahmin etme, uyarılma, karar verme, dönüştürme, analiz etme, karşılaştırma, sentezleme, değerlendirme, sorgulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte sorulara çok az yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum öğretim programının ve çeşitli gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya konulan sonuçlar ile tartışmalar paralelinde 21. yüzyıl bireyinden beklenen özellikleri ölçme değerlendirmeyi gerçekleştirmek amacıyla örtüşmemektedir.

5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitimlere yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın ikinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitime yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusu ile gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin dört kategori altında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bunlardan birincisi Millî Eğitim ile Eğitim Fakültesi arasındaki yaşanan uyum sorunu ile öğretilenler ile istenilenler arasındaki uyum sorunudur. İkinci sorun; uygulamaya yer verilmeyen yöntem sorunudur. Bir üçüncü sorun ise; eğitim verenlerin yeterli donanımına sahip olmadığı ifade edildiği eğitim verenlerdeki nitelik sorunudur. Son ifade edilen sorun da öğretmenlerin aldıkları eğitimin öğretimdeki yeniliklerden uzak olduğunun aktarıldığı içerik sorunudur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin aldıkları eğitimlerin değerlendirildiği bu alt sorusunda yaşanan sorunlar öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının niteliğini artırmak için dikkate değer ifadeler olarak göze çarpmaktadır.

Karaman ve Şahin (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışkan ve Yazıcı (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki tutumlarını gerçekleştirmeyi amaçladıkları araştırmaları ile öğretmenlerin tutumlarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Çakan (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise araştırmasını yürüttüğü öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ve eksik bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirme konusunda belirli konularda bilgilendirme ihtiyacının yanı sıra bu eksikliklerin üniversite ile Millî Eğitim arasında yapılabilecek işbirlikleri ile giderilip, eğitim sisteminin sorunlarının belli oranında giderileceği ifade edilmiştir.

Gürlek (2021) tarafından dört temel dil becerisine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine yapılan bir araştırma ile bir kısım Türkçe öğretmenin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik bilgilerinde bazı eksiklikler ve yanlışlıklar olduğu sonucu çıkarılmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) da araştırmalarında Türkçe öğretim programını uygularken öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenciyi tanımaya ilişkin yeteri düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, bu yöntemleri hazırlama, uygulama ve uygulama çıktılarında fayda sağlama konularında bilgi eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Daniel ve King (1998) ilköğretim ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü

çalışma ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli donanıma ve bilgi birikimine sahip olmadıklarını belirlemiştir. Gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da (Temel, 1991; Yanpar,1992; Mertler, 1999; Güven, 2001; Bıçak ve Çakan, 2004). Ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini eksik veya yetersiz bulduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun da beklentisine paralel olarak öğretmenlerin yetersiz ve eksik olduğu konulara yönelik hizmet içi eğitim ve kurslarla eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme ilişkin derslerin öğretmenlerin mesleklerini sürdürdükleri süreçte ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgilere karşılık gelecek şekilde ve daha fazla yer verilmesi mümkündür. Gerçekleştirilen tüm bu çalışmalar öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini eksik hissetmelerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yapılan bu çalışma ile öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ve öğretmenlerin düşüncelerini ifade ettikleri formların analizi ile ulaşılan bulgularla birlikte bu eksikliklerinin tam olarak neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1.3. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın üçüncü alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun ardından gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin düşüncelerini dokuz kategori altında toplamak mümkündür. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmelerinde; her kazanımı değerlendiremedikleri, geçerlik güvenirlik çalışması yapamadıkları, ölçme sonuçlarını analiz ederek geribildirim veremedikleri, her öğrenciye uygun çeşitlilik sağlayamadıkları, sorularının tek tip olduğu, dijital araçları kullanamadıkları, ölçme değerlendirme alanına yeterince hâkim olmadıkları, üretici değil tüketici oldukları, kolay ve bilindik alanda hareket ettikleri öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine ilişkin yaptıkları paylaşımlar sonucunda ifade bulan başlıklardır.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yönelik görüşleri ile yeterlilik algılarını incelendiği Akdağ (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada katılım sağlayan öğretmenlerin çok da yüksek olmamakla beraber geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusunda kendilerini yeterli seviyede

algıladıkları görülmüştür. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada öğretmenlerin kendilerini yeterli seviyede algılamadıkları görülmüştür. Cheng (2006); Tabak (2007), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Birgin ve Gürbüz (2008) ile Kuran ve Kanatlı (2009) tarafından yapılan çalışmalar ile d benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını yeterince kullanamadıkları da belirtilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmamaları öğretmenlerin yükseköğrenimleri süresince yeteri bilgi alamamaları (Erdemir, 2007) ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilişki olarak yeni öğretim programlarının yeterince tanımama şeklinde ifade edilebilir. Birgin ve Gürbüz (2008), çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının çoktan seçmeli ve yazılı yoklamayı ve yazılı yoklama türünü tercih ettiklerini; bunun yanı sıra soru-cevap tekniği, portfolyo, performans değerlendirme, akran ve öz değerlendirme, sınıf içi gözlem gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çok fazla tercih etmediklerini ortaya koymaktadırlar. Yine Sağlam ve Küçükker (2010), çalışmalarıyla öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri en çok tercih ederken tutum ölçeklerini en az tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Benzer çalışmalarda da ifade edildiği gibi (Birgin ve Gürbüz 2008; Sağlam ve Küçükker 2010; Akdağ 2011) öğretmenler daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını tercih etme eğilimindedirler. Bunun yanında en az alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma eğilimini sahiptirler. Kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler dikkat çekerken uzun cevap gerektiren test türünü en az tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun sebepleri; öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri hazırlarken kullanacakları test maddelerine kolaylıkla ulaşım sağlayabilmesi (internet, soru bankaları, ders kitapları gibi), testin puanlamasında herhangi bir uzmanlık gerektirmemesi, kalabalık sınıflara kolayca uygulanabilmesi şeklinde sıralanabilir. Ülkemizde yapılan ulusal düzeydeki sınavların da çoktan seçmeli test maddelerinden meydana gelmesi öğretmenlerin tercihinde etki eden bir unsur olabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken geleneksel yöntemleri tercih etmesinin sebebinin geçmişten getirdikleri alışkanlıkların olduğu düşünülmektedir. Ancak alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişki uygun araçların geliştirilerek kullanımının yaygınlaştırılması ile mümkün hale gelebilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmede ifade ettikleri sorunlardan birisi de geçerlik ve güvenirlikle ilgili

sorunlardır. Sınavlarda kapsam geçerliliğini sağlama, hazırlanan ölçme aracının uzmanlar tarafından kontrol edilmesini sağlama, puanlamanın objektif olması için puanlama anahtarları oluşturma gibi önlemlerin alınması geçerlik ve güvenilirliğin artmasını sağlayamaya yardımcı olacaktır (Baştürk, 2014). Tüm bu sebepler ve uygulamalardan dolayı öğretmenlerin araştırma boyunca verdiği cevaplar ve ifade ettiği görüşlerin analizi sonucunda bazı noktalar dikkat çekicidir. Özellikle öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yer verdikleri soruların tek tip olması, dijital araçları yeterince kullanamamaları, ölçme değerlendirme alanına yeterince hâkim olamamaları, üretici değil daha çok tüketici olmaları, kolay ve bilindik alanda hareket etmeleri gibi ifade ettikleri sebeplerden dolayı ölçme değerlendirme uygulamaları ile her kazanımı değerlendiremedikleri, geçerlik güvenirlik çalışması yapamadıkları, ölçme sonuçlarını analiz ederek geribildirim veremedikleri, her öğrenciye uygun çeşitlilik sağlayamadıkları gibi sorunların ortaya çıktığı görülmektedir.

5.1.4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın dördüncü alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun ardından gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin düşünceleri üç kategori altında toplanılabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmelerinde ölçme değerlendirmeyi; bir sonuç olarak, bir öğretim aracı olarak ve bir öğrenme aracı olarak gördüklerini belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan birisi doğrultusunda ölçme değerlendirme uygulamalarının bireylere uyarlanmış bir şekilde yapılmaması ve öğrencileri bütüncül değerlendirmemesidir. Eğitim sistemi günümüzde yapılandırmacı temelli olarak her bir bireyin özel olduğunu, her bir bireyin kendi özellikleri ve kendi çevresi çerçevesinde bütün bir şekilde değerlendirmesi gerektiğini ifade eder. Bunun amacı ise öğrenciyi tüm yönleriyle tanıyıp, ona uygun öğrenme görevlerini vererek, başarısının artmasına yardım edecek yöntemleri bulmaktır (Karadüz, 2009). Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendilerini eksik hissetmeleri öğrenciyi tüm yönleri ile tanıma, bütüncül bir şekilde öğrenciyi gözlemleyip, bireylerin kendi özellikleri çerçevesinde değerlendirmede de yanlışlar yapılmasına sebep olacaktır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten (2016) tarafından gerçekleştirilen 3. sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri adlı çalışma ile sınıf öğretmenlerinin çoğunun sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını objektif ve ezbere dayalı yaklaşımlar olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme ile ezberden daha çok üst düzey düşünme becerileri ölçme değerlendirmede etkili olduğunu göstermektedirler. Bu sonuç alanyazında da ifade edilmekte süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin üst düzey düşünme becerileri geliştirdiğini açıklamaktadır (Dikli, 2003). Süreç odaklı ölçme değerlendirmenin analiz, sorgulama, problem çözme ve değerlendirme gibi becerileri öğretilmesini ifade etmektedir (Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009). Çalışkan ve Kaşıkçı (2010), süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor davranışları takibi için de etkili olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca süreç odaklı ölçme değerlendirmenin öğretmenlere bu konuda geçerli ve güvenilir veriler sağlayacağı belirtilmektedir (Taşdemir, 2009). Süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımları öğrenme sürecinde öğrencinin gelişimine imkân sağlamakla birlikte değerlendirme sürecini de öğrenmenin bir parçası olarak açıklamaktadır. Süreç odaklı ölçme değerlendirme öğrencilerin tüm yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilip gelişimini izlemeye fırsat vermesi gibi faktörlerden önem taşımaktadır. İzgi (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin süreç odaklı ölçme değerlendirme teknikleri ile çok yönlü değerlendirme ve objektiflik sağlama gibi yararlarını ifade etmesi bu araştırmayı desteklemektedir. Cansız ve Orhan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarıyla süreç odaklı ölçme değerlendirme faaliyetlerinin çok yönlü ve objektif değerlendirme fırsatını öğretmenlere tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin düşüncelerinin alanyazınla paralel olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda sonuç odaklı yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel biçimde Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma sınıf öğretmenlerinin daha çok ölçme değerlendirme faaliyetlerinde sonuç odaklı yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında daha başka araştırmalarda (Yaman, 2001; Okur, 2008; Birgin, 2010; Torçuk, 2008) farklı branş öğretmenlerinin süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını beraber

kullandıklarını ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın sonucunun alanyazınla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

5.1.5. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın beşinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun ardından gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin düşünceleri beş kategori altında toplanabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaşadıkları değişimlere yönelik değerlendirmeleri bütünsel değerlendirme, daha sık değerlendirme, öğrenci temelli çeşitlilik gösteren değerlendirme, süreci değerlendirme şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin ifade ettiği düşünceleri doğrultusunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği süresince ölçme değerlendirme konusundaki yaklaşımları ve uygulamalarının zaman içerisinde değişimlere uğradığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının öğrencinin tüm yönleriyle değerlendirilmesi, süreç boyunca belirli aralıklarla ve daha sık şekilde gerçekleştirilmesi; en önemlisi de öğrencilerin kendi bireysel farklılıklarına göre ölçme değerlendirmenin gerçekleştirilmesi anlaşılmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiği Yıldırım, Karakoç-Öztürk (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarının; bireysel farklılıkları belirlemek üzerine durulması gereken konuları tespit etmek, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve öğrenci gelişimlerine ilişkin geri bildirimler vermek amacıyla kullandıklarını saptanmıştır. Değerlendirmenin fayda sağladığı amaçlardan birisi öğretim yöntemleri yeterliliğine ilişkin öğretmene geri bildirim vermeleridir. (Koç, 2007). Calp (2007)’a göre öğretmen uyguladığı yöntemin yaptığı değerlendirmeler ile başarılı olmadığı sonucuna ulaşırsa yeni yöntemleri kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin üzerinde durması gerektiğini düşündüğü konulara belirlemesi de böylelikle mümkün olacaktır.

Öğretmenler ölçme değerlendirme çalışmaları sonucunda ulaştıkları bilgilerden yola çıkarak gerekli önlemleri alabilir, eğitim öğretim faaliyetlerinde gerekli düzenlemelerle

birlikte değişikliklerde bulunabilirler. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin birçoğu ölçme değerlendirme sonuçlarını bu amaçla kullanarak zaman içerisinde gerekli değişikliklerde bulunabilirler. Öğretmenler ölçme değerlendirme sonuçlarını bireysel farklılıklar doğrutusunda gerçekleştirme eğilimindedirler. Bu sonucun ölçme değerlendirmenin temel ilkeleri arasında yer alan bireysel farklılıklar ilkesi ile ilişkili olduğu görölmektedir. Ölçme değerlendirmenin temel unsurlarından birisinin bireysel farklar olduğunu ifade etmek mümkündür. Bireysel farklılık; bireylerin herhangi bir özelliğe sahip olma dereceleri bakımından birbirlerinden bağımsız bireyler arasında gözlemlenen farklılıklar olarak ifade edilebilir (Koç, 2017). Türkçe dersi öğretim programında da eğitim öğretim süresince başarıyı sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almanın önemi üzerinde durulmaktadır. Bu doğrutuda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak süreç boyunca tüm yönleriyle ölçme değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

5.1.6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın altıncı alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun ardından gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri iki kategori altında toplanılabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri ölçme ve değerlendirme sadece öğretmene bırakılamayacak bir uzmanlık alanı olması ve ilkokul ölçme ve değerlendirmenin yapılmasının gerekmediği bir kademedir şeklinde açıklanabilir.

MEB aldığı kararla birlikte 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokullarda 4. sınıf düzeyinde uygulanan ölçme değerlendirme uygulamalarından yazılı sınavları kaldırmıştır. 4. sınıf düzeyinde de öğrencileri puan ve not ile değerlendirmenin yerine yeterlilik durumlarına göre öğrencilerin seviyesini ifade etme yoluna gitmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2023) aldığı kararla birlikte ilkokul 1, 2, 3 ve 4'üncü sınıflarda öğrencilerin sosyal ve akademik yönden sürekli gelişiminin takip edileceğini ifade etmiştir. Öğretmenin rehberliği ile öğrencilerin gelişim seviyeleri bireysel ve grupta birlikte gerçekleştirilen etkinliklerle oyun temelli değerlendirmeler, gözlem formları ile verilen görevleri yerine getirmek amacıyla yapılan ölçme araçları aracılığıyla takip

edileceğini belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerçek hayat senaryoları aracılığıyla yorum yapma, muhakeme etme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri akademik becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) yoluyla edinme seviyelerinin il düzeyinde izlenip değerlendirilerek yıllara göre karşılaştırmasının yapılacağı aktarılmıştır. Gerçekleştirilen ABİDE araştırmasının iki yıllık döngüler ile yapılacağı ve her il düzeyinde özel raporların hazırlanacağı da belirtilmiştir. Türkçeyi geliştirip, korumak amacı ile öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçleri boyunca kazandıkları konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin geri bildirimlerinin izlendiği araştırma iki yıllık döngülerle yapılırken ayrıca ülke genelinde de bir raporun hazırlanacağı belirtilmiştir. Öğretim programlarının ne derece etkili olduğunu öğrencilerin akademik çıktı doğrultusunda görülmesi amacıyla da “okul tabanlı izleme” araştırmasının gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Yapılacak uygulamayla öğrencilerin belirli sınıf seviyelerine belirli derslerdeki kazandıkları beceri ve bilgilerini izleyerek öğretmen ve öğrencilere geri bildirim verileceği ifade edilmiştir. PISA ve TIMS gibi uluslararası izleme araştırmaları aracılığıyla eğitimde ülkenin gelişiminin uluslararası seviyede izleneceği, sınıf içi ölçme değerlendirme çalışmalarının süreç odaklı ölçme yoluyla etkililiği artırılarak, öğretmen niteliklerini yerleştirmek amacıyla illerin genel müdürlükleri bünyesinde kurulan ölçme değerlendirme merkezleri etkin hale getireceği de belirtilmesi yürütülen bu araştırma ile ulaşılan bulguları destekler nitelikte değişimler olarak görülmektedir.

5.1.7. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri

Çalışmanın yedinci alt sorusunda yer alan “Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?” sorusunun ardından gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile öğretmenlerin ölçme değerlendirmelerinde güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri sekiz kategori altında toplanılabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinin not kaygısının varlığı, velilerin beklentilerinin farklılığı, sınıfın fiziksel yapısı uygun olmayışı, sınıfların kalabalık ve çeşitliliği, iş yükünün fazlalığı, ölçme değerlendirme kaynakları yetersizliği, istenilen ile uygulanabilen arasında uyumsuzluğu ile zaman darlığı şeklinde sıralanabilir.

Alanyazında yapılan birçok çalışma ile (Göçer, 2005; Kanatlı, 2008; Birgün, Gürbüz, 2008; Anıl, Acar, 2008; Özbaşı, 2009; Bayram, 2011; Karaşahin, 2011; Maden, Durukan, 2011; Arık, Kutlu, 2013; Baş, Beyhan, 2016; Özenç, Doğan, Çakır, 2017; Aksoy, 2018; Yıldırım, 2018; Avan, Akbaş, Gülgün, 2019; Çifçi, 2019; Tuncer, Geçim, 2019; Türkan, Çetin, 2022; Cüvelek, Büyükgüzel, 2022) öğretmenlerin ölçme değerlendirme güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri ile karşılaştıkları sorunlar benzer paralellikte açıklanmıştır. Bunlardan en dikkat çekeninin not kaygısı olduğu görülmektedir. Özellikle ölçme aracını hazırlarken öğretmenlerin geçerlik ve güvenilirlik kaygısı ile bazı üst düzey düşünme becerilerini not ile değerlendirme kaygısının öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına etki ettiği anlaşılmaktadır. Bir diğer unsur ise velilerin beklentileri olmuştur. Öğretmenlerin paylaştığı görüşler öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına velilerin beklentilerinin etkisi olduğu yönündedir. Bunların yanında sınıfların fiziki yapısı ile öğrenci sayısının kalabalıklığı öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarını etki eden unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin iş yükünün ölçme değerlendirme uygulamalarına etki ettiği öğretmenlerin paylaştığı bir diğer unsurdur. Ek olarak ölçme kaynaklarının yetersizliği ile uygulamadaki zamanın darlığı da öğretmenlerin paylaştıkları unsurlar arasında yer almaktadır. Son olarak derslerde yapılan yazılı sınavlar ile öğrencilerin bir üst kademlere girerken MEB ve ÖSYM'nin gerçekleştirdiği sınavlar arasında farklılıkların olması da öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamasına etki eden önemli unsurlar olarak öğretmenlerin ifadelerinde yer bulmuştur.

5.2. SONUÇLAR

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının incelendiği bu çalışmada yedi alt problemde yer alan soruların cevapları aranmıştır. Bu sorular şu şekilde sıralanmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında hazırladıkları sorular düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördüğü eğitime yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik

değerlendirmeleri nelerdir?

- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlevlerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşanan değişimlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme güncel uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

Sıralanan bu yedi soruya ilişkin cevaplar bulabilmek için ulaşılan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular sonrası gerçekleştirilen tartışma ile aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında öğrencilere sorulan sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma, dinleme, okuma ve yazmayı içeren dört temel dil becerilerini eşit düzeyde ölçecek şekilde hazırlanmamıştır.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğu çoktan seçmeli ölçme araçlarını tercih etmiştir.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları sadece verilen metinlerde yer alan bilgileri geri çağırma yönelik hatırlama düzeyindeki türleri açık uçlu şekilde ölçme araçlarıyla düzenlenirken, bunun dışında da sıralama, eşleştirme, boşluk doldurma gibi ölçme araçlarından yararlanılmıştır.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları hazırlanırken düşünme becerilerini harekete geçirecek açık uçlu soru türlerine yer verilmediği görülmüştür.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan sorular daha çok öğrencilerin hatırlama, ayırt etme, sıralama, eşleştirme gibi bilgi düzeyinde bilişsel becerileri ölçmeye yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları incelendiğinde bilgiyi transfer etme, analiz etme, sentez yapma, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmediği

gözlenmiştir.

- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları hazırlanırken öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun çok benzer sınav kâğıdı şablonuyla soruları hazırladıkları anlaşılmıştır.
- 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan soruların daha çok metinlerin ve soru kökünün içerisinde yer alan cevapları bulmaya yönelik hazırlandığı ancak öğrencinin bilgiyi yapılandırıp kendi düşüncelerini ifade ederek yaratıcılığını ortaya çıkartacak düzeyde soruların hazırlanmadığı gözlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda gördükleri eğitim incelendiğinde bir uyum, yöntem, nitelik ve içerik sorunu yaşadıkları görülmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmede; her kazanımı yeteri kadar değerlendiremedikleri, geçerlilik güvenlik çalışmasını yeterince yapamadıkları, ölçme sonuçlarını detaylı olarak analiz ederek geri bildirim veremedikleri, her öğrenciye uygun çeşitlilik sağlayamadıkları, sorularının genellikle tek tip oluşu, dijital araçları yeterince kullanamadıkları, ölçme değerlendirme alanına tam olarak hâkim olamadıkları, ölçme değerlendirme konusunda üretici değil daha çok tüketici oldukları ve kolay, bilindik alanda daha çok hareket ettikleri anlaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin işlevlerine yönelik değerlendirmelerinde ölçme değerlendirmeyi; bir sonuç olarak, bir öğretim aracı olarak ve bir öğrenme aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede zamanla yaşadıkları değişimlere yönelik değerlendirmelerinin; bütünsel değerlendirme, daha sık değerlendirme, öğrenci temelli çeşitlilik gösteren değerlendirme, süreci değerlendirme ve ölçme yöntemlerinde çeşitlilik şeklinde olduğu anlaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarını değerlendirmelerinde ölçme ve değerlendirmenin sadece öğretmene bırakılamayacak bir uzmanlık alanı olduğu ve ilkokulun ölçme ve değerlendirmenin yapılmasının gerekmediği bir kademe olduğu gözlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik karşılaştıkları zorlukların; not kaygısının varlığı, velilerin beklentilerinin farklılığı,

sınıfın fiziksel yapısının uygun olmayışı, sınıfların kalabalık ve çeşitli oluşu, iş yükünün fazla oluşu, ölçme değerlendirme kaynaklarının yetersizliği, istenilen ile uygulanabilen arasındaki uyumsuzluğu ve zamanın darlığı şeklinde olduğu anlaşılmıştır.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt sorulara aranan cevaplar çerçevesinde ulaşılan bulgular ve sonuçlar bağlamında uygulamalara ve daha sonra bu konuda araştırmalar yapacaklara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe deriş ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının incelendiği bu araştırma ile ulaşılan sonuçların gerçekleştirilen öneriler şu şekilde sıralanmıştır.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Gerçekleştirilen bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları incelenmiş ve sınav sorularının çok büyük bir kısmının hatırlama, uygulama, ayırt etme, çıkarımda bulunma, eşleştirme, ilişkilendirme, sıralama gibi düşünme becerilerini ölçecek düzeyde hazırlandığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra tahmin etme, uyarlama, karar verme, dönüştürme, analiz etme, karşılaştırma, sentezleme, değerlendirme, sorgulama ve problem çözme daha çok üst düzey düşünme becerileri olarak açıklanabilecek düşünme becerilerini ölçen sorulara çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini ölçecek düzeyde soruları çok fazla kullanmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerine yer vermelerini sağlamak için sınıf öğretmenlerine düzenli aralıklarla üst düzey düşünme becerileri konusunda hizmetiçi eğitimler ve kurslar düzenlenebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kullanabilecekleri eğitim materyalleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının MEB tarafından çocukların üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikleri taşıyacak şekilde temini sağlanabilir. Çağın koşullarına uygun öğrencilerdeki düşünme becerilerini geliştirecek eğitim ortamlarında gerekli düzenlemelere gidilebilir.
- Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda aldıkları eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde bir uyum, yöntem, içerik ve eğitim verenlerdeki nitelik sorunun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda aldıkları eğitimlerde eksiklikler

yaşadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durumda eksiklikleri gidermek için sınıf öğretmenlerine düzenli aralıklarla ölçme ve değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitimler ve kurslar düzenlenebilir. Zaman zaman ölçme ve değerlendirme derslerinin yapısı ve durumu gözden geçirilip gerekli düzenlemeler yapılabilir. Ölçme değerlendirme konusunda Millî Eğitim ile Eğitim Fakülteleri arasındaki uyum sorununu giderici çalışmalar yapılabilir.

- Yürütülen bu çalışma ile Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede yaşadıkları değişimlere yönelik değerlendirmeleri incelenmiş ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi bütünsel değerlendirme, daha sık değerlendirme, öğrenci temelli çeşitlilik gösteren değerlendirme, süreci değerlendirme şeklinde gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarından çeşitli beklentiler taşıdıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri üzerinde uyguladıkları ölçme değerlendirme faaliyetlerinde sonuç, süreç ve öğrencinin tüm yönleriyle ölçme değerlendirme yapmasına katkı sağlayacak dokümanlar, içerikler ve ölçme araçları gibi destekleyici unsurlarla ölçme değerlendirme uygulamalarını zenginleştirerek çeşitlendirme yoluna gidilebilir.
- Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmenin güncel uygulamalarına yönelik yaşadıkları zorluklar incelenmiş ve öğretmenlerin not kaygısı taşıdıkları, velilerin beklentilerinin farklı olduğu, sınıfın fiziksel yapısının uygun olmadığı, sınıfların kalabalık ve çeşitliliği, iş yükünün fazlalığı, ölçme değerlendirme kaynakları yetersizliği, istenilen ile uygulanabilen arasında uyumsuzluğu, zaman darlığı gibi zorluklar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda taşıdıkları not kaygısını giderici önlemler alınabilir. Ölçme değerlendirme konusunda velilerin farklı beklentilerini giderecek veli bilgilendirmeleri ve veli aydınlatma çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlere öğrencileri nitelikli bir şekilde ölçme değerlendirmeleri yapabilmeleri için uygun zamanlar verilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere yeterli ölçme değerlendirme kaynakları sağlayarak üzerlerindeki fazla iş yükü kaldırılabilir. Ölçme ve değerlendirmenin önündeki engellerden olan sınıfların fiziki yapısı daha da elverişli hale getirilerek, sınıfların kalabalıklığının önüne geçilebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma için seçilen örneklem grubu farklı eğitim bölgelerinde de gerçekleştirilebilir.
- Çalışma için seçilen örneklem grubu farklı eğitim kademeleri tercih edilerek uygulanabilir.
- Çalışma için Türkçe dersinin dışında diğer dersler ve sınıflar düzeyinde de gerçekleştirilebilir.
- Çalışmaya katkı sunacak nicel araştırmalar bağlamında çalışmalar da yürütülebilir.
- Bu çalışmaya katkı sağlamak amacıyla ders kitapları, eğitim ortamları ve diğer ölçme ve değerlendirme araçları gibi eğitimim unsurlarının düşünme becerilerini geliştirme adına ne durumda olduğunu gösteren çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Yine bu çalışmalara katkı sağlama amacıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, üst düzey düşünme becerileri, 21. yüzyıl becerileri gibi konularda yaklaşım, tutum, inanç, eksiklik, beklenti gibi noktalarda nitel ve nicel çalışmalar alanyazına kazandırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Adams, A. M. (2007). Reshaping high school: an education for the information age. *Independent School*, 66, 74-76.
- Akar, D., (2019). Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Akarsu, B. (2018). Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akdağ, G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlilik alguları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği). Doktora Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Adıyaman.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*. 10-17.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., Kulikowich, J. M., ve Woehler, C. A. (1994). Contrasting instructional and structural importance: The seductive effect of teacher questions, *Journal of Reading Behaviour*, 26(1), 19-45.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*, 392- 426.
- Alters, B.J., Nelson, C. E. (2002). Perspective: Teaching Evolution in Higher Education. *International Journal of Organic Evolution*. 56(10), 1891-901.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 19-34.

- Alvino, J. (1990). A glossary of thinking-skills terms learning, (18) 6, 50.
- Amer, A. (2005). Analytical Thinking, Center for Advancement of Post graduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering - Cario University (CAPSCU).
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Anderson, L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., ve Pintrich, P. R. (Eds.). (2001). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Ankara: Pegem Akademi.
- Anıl, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arık, R. S., ve Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-196.
- Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sonuçlarına dayalı olarak not verme: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Demirtaşlı, R. N. Ç., Edge Akademi Yayın Dağıtım, Ankara, 389-423.
- Arkan-Sezgin, K. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının etkililiğinin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Arum, R., ve Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. *The University of Chicago Press*.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim*

Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.

- Aslan, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırma durumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gaziantep.
- Arslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 20, 6047-6068. doi: 10.26466/opus.755991.
- Atanur, B. G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Ankara: Denge Matbaacılık.
- Avan, Ç., Akbaş, V., ve Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20- 31. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.002>
- Aybek, Ş. (2017). Öğretmen olmak bir yaşam biçimidir. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-olmak-bir-yasam-bicimidir-40349588> adresinden erişildi.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. doi:10.16916/aded.678478
- Ayvacı, H. Şevki ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 441-455.
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Akademik
- Bakioğlu, A., ve Hesapçıoğlu, M. (2013). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü : düşünmek!. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 49-78.
- Barçın, İ. (2019). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma (Bitlis ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal

- Başol, G. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32. <https://doi.org/10.21031/epod.34199>
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Editör: Baştürk, Ş., Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 21- 54.
- Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: MEB Yayınları.
- Bayra, E. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı, Ankara.
- Bayram, E. (2011). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak-Özmutlu, E. ve Kanık-Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. doi:10.9779/pauefd.745469.
- Bekaroğlu, A. (2007). İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi: Kastamonu örneği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bekdemir, M., ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Berkant, H.G. (2009). Öğrencilerin anlamlı nedensel düşünme becerilerinin akademik başarı, okuduğunu anlama ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9 (3), 1125-1165.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (2004). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme

uygulamalarına dönük görüşleri. Millî Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.

- Birgin, O. ve Gürbüz R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Black, P. ve William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan International*, 80(2), 139-148.
- Bozer, E. N. (2014). Ortaöğretim 9-12. Sınıf öğrencilerinde Sokratik sorgulama beceri ölçüğü geliştirilmesi çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Briones, C. B. (2018, January). Teachers' competency on the use of ICT in teaching Physics in the Junior High School. 4th International Research Conference on Higher Education, KnE Social Sciences, 177-204. doi:10.18502/kss.v3i6.2380
- Brookhart, S. M. (2010). Sınıfımızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz, (Çev: E. C. Aybek), Nobel Akademi Yayıncılık, 2021
- Brown, J. S.(2006). New learning environments for the 21 st century: Exploring the Edge. *Change The Magazine of Higher Learning*, 38(5), 19-24. doi:10.3200/CHNG.38.5.18-24
- Buchin, Z. (2018). Critical Thinking Skills Across the Semester in Lecture- and Team- Based Learning Classes. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 5(1), 21-32.
- Burke, L, A., Williams, Williams, M, J. ve Skinner, D. (2007). Teachers' Perceptions of Thinking Skills in the Primary Curriculum. *Research in Education* 77(1), 1- 13. doi: 10.7227/RIE.77.1
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

- Büyükalan Filiz, S., ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5(5), 11-20. <https://doi.org/10.31455/asya.431973>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Can, M. F. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları: Muğla ili örneği. Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, Muğla.
- Cansız Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi. Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cheng, A. K. (2006). *Differential Equations: Models and Methods*. McGraw-Hill, Singapore.
- Coffman, D. M. (2013). *Thinking about Thinking: An Exploration of Preservice Teachers' Views about Higher Order Thinking Skills (Doctoral dissertation)*, University of Kansas.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Coştu, B. (2012). *Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar: Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Editör: Küçük, M. ve Geçit, Y. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 1-16
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks,

CA: SAGE.

- Crews, F. C. (2010). The effects of using bloom's taxonomy to align reading instruction with the Virginia standards of learning framework for english. *Doktora Tezi*. The Faculty of the School of Education Liberty University.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüvelek, T., ve Büyükgüzel, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (sssjournal)*. 104, 3720-3730.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2004). 1999-2000 Yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-44.
- Çakır, N. (2013). Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çakmakçı, E. (2009). Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-132.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4152-4156.
- Çalışkan, H., ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Çer, E. ve Solak, E. (2018). Examining high-performing education systems in terms of teacher training: Lessons learnt for low-performers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 42-51.

- Çetin, B. (2002). Kompozisyon Tipi Sınavlarda Kompozisyonun Biçimsel Özelliklerinden Kestirilen Puanların Anahtarla ve Genel İzlenimle Puanlanmasından Elde Edilen Puanlarla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, B. (2014). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Gömleksiz, G. ve Erkan, S., Nobel: Ankara.
- Çetingöz, D. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çifçi, E. (2019). İlkokul programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Kars ili örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kars.
- Çimşir, S. (2019). Temel Eğitimde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasının Önemi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 283-299. <https://doi.org/10.29250/sead.596929>
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2). 479497.
- Çüm, S. (2021). Ölçme ve değerlendirme temel kavramlar: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Şahin, M. D., Nobel, Ankara, 1-21.
- Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344
- De Bono, E. (2007). Kendi Kendine Düşünmeyi Öğret. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının arasınnav ve dönem sonu sınavları

hakkındaki görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2).
<https://doi.org/10.7822/egt13>

Demir, E. K. (2021). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Şahin, M. D., Nobel, Ankara, 369-396.

Demirel, Ö. (1987). Eğitim Terimleri, Ankara: Şafak Matbaası.

Demirel, Ö. (2004) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demiroğlu-Memiş (2020). Cumhuriyet'in ilanından günümüze türkçe öğretim programları: Türkçe öğretimi, Editörler: Akyol H., Şahin A., Pegem Akademi, Ankara, 1-27

Demirel, G., ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.

Demirtaşlı, Ç. N. (2008). CİTO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi Sosyal Bilgiler Alanı. CİTO-Türkiye 1. Konferans Bildirileri, 7 Eylül. ODTÜ, Ankara.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Dewey, J. (2008). Okul ve Toplum. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Dewey, J. (2021). Deneyim ve Eğitim. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Dietrich, C. (2010). Decision making: Factors that influence decision making, heuristics used, and decision outcomes. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 2(02), 1-3.

Dikli S. 2003. Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *Turkish Online J Educ Tech*, 2(3): 13-19.

Dilaver, H. (1996). Türkiye'de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.

Doğan, N. (2006). Yazılı yoklamalar:Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Atılğan, H., Anı Yayıncılık, Ankara, 462-483

- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi: Öğretim ilke ve yöntemleri, Editör: Doğanay, A., Pegem Akademi, Ankara, 279-331.
- Doğanay, A. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dochy, F. (2001). A New Assessment Era: Different Needs, *New Challenges. Learning and Instruction*, 10 (1), 11-20
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2020). Türkçe Öğretiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe öğretimi, Editörler: Akyol H., Şahin A., Pegem Akademi, Ankara, 261-281.
- Durukan, E., ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TLCE)*, 6(3), 1619-1629.
- Durukan, E., ve Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.
- Eacute, J. ve Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*. 52(2), 197-209.
- Eisenman, J.G. (1995). An Evaluation of the Higher Order Thinking Skills Program with Fourth and Fifth Grade Students. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Georgia. Athens, Georgia.
- Egan, K. (1975). How to Ask Questions That Promote High-Level Thinking. *Peabody Journal of Education*. 52(3), 228-234
- Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum In A Costa (Ed.), *Developing Minds*. Alexandria: Virginia. ASCD
- Erdemir, Z. A. (2007), İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ergül, A. Ö. (2019). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.

- Erkuş, A. (2016). Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erol, Y., 2021. 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ertürk, S. (1998), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Meteksan.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde "Program" Geliştirme. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Esen, Y. D. (2019). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.
- Fennimore F.T. ve Tinzman M.B. (1990). What is A Thinking Curriculum. North Central Regional Educational Laboratory, Oak Brook.
- Fisher, R. (1995). Teaching children think. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0az0JYM_pHMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Fisher,+R.+\(1995\)](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0az0JYM_pHMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Fisher,+R.+(1995) adresinden) adresinden 23 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fisher, A. (2001). Critical thinking: An introduction. Londra: Cambridge University Forman, E. H ve Selly, M. A. (2001), Decision By Objectives (How To Convince Others That You Are Right), World Scientific Pub. Co., USA, Petersburg.
- Fourie, I., ve Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the Portfolio Assessment a Module in Research Information Skills; An Analysis of its Value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Freeman, C. (2015). The effect of parental input on the development of higher order thinking in young children. *Doktora tezi*. The University of Chicago.
- Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2010). Prospective Teachers' Problem Solving Skills and Emphatic Skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 135-147.
- Gillian, M. E. (2007). Traditional versus alternative assessments; which type do high school

teachers perceive as most effective in the assessment of higher order thinking skills?. Doktora Tezi, Saint Louis University.

- Gough, D. (1991). Thinking about thinking. *Research Roundup*, 7(2), 2-6.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 44 (204), 167-198.
- Göçer, A. (2018). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi
- Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking. American Psychological Association. 44 (2).
- Güfta, H. ve Zorbaz, Z. K. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205–218.
- Güler, A., Halıcıoğlu, N. B., ve Taşğın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Güler, E., Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2004). Fen Öğretiminde Fizik Kimya ve Biyolojinin Entegrasyonuna Yönelik Bir Uygulama. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 1-16
- Gündoğdu, K. (2007). Ölçülebilir öğrenme araçlarının oluşturulması: Ölçme ve değerlendirme, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık: Ankara, 17-50.
- Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, A. N., Tuncuk, A., Çiftlik, S., Handırı, İ., vd. (2010). Effects of Different Organic Acids in Iron Removal from Kaolin Ore. *Scientific Mining Journal*, 49(2), 3-16.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32(1), 127-146.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 22,

- Gürlek, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*, Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adıyaman.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve denetim odakları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (33), 64-80.
- H. McMillan, J. (2015). Sınıf İçi Değerlendirme. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Harrington, M. A. (2014). Middle school english language arts teachers' knowledge and beliefs relative to higher order thinking. *Doktora Tezi*. Hofstra University, Hempstead, New York.
- Heong, 15. M., Othman, W. D., Md Yunos, J., Kiong, T. T., Hassan, R. ve Mohamad, M. M. (2011). The level of marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social and Humanity*, 1(2), 121- 125. doi: <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20v>
- Holt, J. (1997). Çocuklar neden başarısız olur? İstanbul: Sistem Yayıncılık
- İşman, A. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Değişim Yayınları.
- İzgi, Ü. (2007). Fen eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sınav kaygısına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Jones, K. O., Harland, J., Reid, J., ve Bartlett, R. (2009). Relationship Between Examination Questions and Bloom's Taxonomy. In 2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference, IEEE, 1-6.
- Kale, N. (2007). Devlet Kitapları Müdürlüğü Felsefe Kitabı. Ankara. M.E.B. Yayınları.
- Kan, A. (2006). Ölçmenin temel kavramları: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Atılğan, H., Anı Yayıncılık, Ankara, 1-22.
- Kan, A. (2018). Ödevler ve projeler: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Editör: Atılğan, H., Anı Yayıncılık, Ankara, 234-258.

- Kanatlı, F. (2008). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirme temel kavramlar: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editörler: Erkan, S. ve Gömleksiz, M., Pegem Akademi, Ankara, 1-36.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmen yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2011) Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 189, 71-86.
- Karaman, P., ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karavaşin, Ç. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kavruk, H., ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kaysi, F. (2013). Bilgisayar becerisi ile üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ.

- Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi. İstanbul: Kazancı Kitap. Keene, E. O., ve Zimmermann, S. (1997). Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop, U.S.A: Heinemann
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 483-508.
- King, F. J., Goodson, L. ve Rohani, F. (1998). Higher Order Thinking Skills. Center for Advancement of Learning and Assessment, Florida State University. Retrieved from http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf.
- Kneeland, S. (2001). Problem çözme. (Çev. N. Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi
- Koç, N. (2007). Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme: Temel ilkeler. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 23-27.
- Koç, N. (2017). The Analysis of the Psychological Tests Using In Educational Institutions According To the Testing Standards. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(4), 453-468. <https://doi.org/10.21031/epod.365141>
- Korkmaz, Z. S. (2018). Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kuran, K., ve Kanatlı, F. (2014). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Millî Eğitim*, 160, 117-139.
- Kutlu, Y. Ö., Yıldırım, A. Ö., ve Bilican, A. S. (2009). Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 76-88.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., D. ve Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve değerlendirme, performans ve

portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lewis, A., ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131- 137.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge University Press.

Luft, J. A. ve Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38- 63.

Mayer, R.E. ve Anderson, R.B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning, *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 444-452.

Mazlumoglu, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

McGuinness, C. (2000). ACTS (Activating Children's Thinking Skills). In A methodology for enhancing thinking skills. ESRC TLRP First Programme Conference. November.

McMillan, J.H. (2015). Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar. (Çev: A. Arı), Eğitim Yayınevi, 2014

Menteş, R. (2012). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması. *Yüksek Lisans Tezi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Lefkoşa.

Merriam, S. B. (2009). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber, (Çev: S. Turan), Nobel Akademi Yayıncılık, 2019.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber, (Çev: S. Turan). Ankara, 2009.

Mertler, C. A. (1998). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120(2), 285-297.

- Mertler, C. A. ve Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012a). Düşünme becerileri dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012b). Yaratıcı düşünme dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8.sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEYY_GEN_EL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20C3%96%C4%99retim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı. www.meb.gov.tr.
<https://www.meb.gov.tr/meb-olcme-ve-degerlendirme-yonetmeliği-resm-gazetede-yayimlandi/haber/30825/tr> adresinden erişildi.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen Örneği), *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- National Council of Teachers of Mathematics (1995). Assessment Standard for School Mathematics. Reston, VA: NCTM
- Nickerson, R. S. (1988), On Improving Thinking Through Instruction, *Dans Review of Research in Education*, 15, 3-57
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2011). Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi, (Çev: B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel), Nobel Akademi Yayıncılık, 2016
- Novirin, D. (2014). The Effectiveness of the application of the Method of Group Investigation in Improving the Ability to Think at a High Level and the Learning Achievement of Students in Class X in Entrepreneurship. <http://eprints.un15.ac.id/16013/1/Skripsi%20david%20Novirin.pdf>.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Orhan, A. T. (2007). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ödemiş, K. (2019). Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Özatalay, H., (2007). İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

- Özbaşı, D. (2009). Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.
- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Özçelik, D.A. (1987). Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, B. (2014). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık. Özden, Y. (2013). Eğitimde Yeni Değerler, Pegem Akademi.
- Özen, E. (2020). Evaluation of teachers' technological pedagogical content knowledge within the framework of educational information network and other variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 61-78. <https://doi.org/10.17718/tojde.770914>
- Özenç, M., Doğan, C., ve Çakır, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya*

- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. (2006). Lise 2. sınıf fizik-kimya sınav sorularının ve öğrencilerin enerji konusundaki başarılarının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 91-100.
- Özsaraç, E. N. (2019). Ortaokul 6. sınıf türkçe dersinde sokratik sorulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Doktora Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Öztürk, M. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., and Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades, A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science*. Shania State University: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. ve Elder L. (2010). International critical thinking test. *The Foundation for Critical Thinking*. www.criticalthinking.org adresinden edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (1985). Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments. Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev: S., Bütün ve S. B. Demir), PegemA Akademi Yayıncılık, 2015.
- Picus, L., Sachse, T. P. ve Smith, R. M. (1983). Teaching problem solving: A research synthesis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238875.pdf> adresinden erişildi.

- Pullu, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think. Washington: National Academies.
- Richland, L. E., ve Simms, N. (2015). Analogy, Higher Order Thinking, and Education. *WIREs Cognitive Science*, 6, 177- 192. <https://doi.org/10.1002/wcs.1336>
- Romano, J. L. (1992). Psychoeducational interventions for stress management and well-being. *Journal of Counseling ve Development*. 71(2), 199-202. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02200.x>
- Ross, M. (1981). Self-centered biases in attribution of responsibility: antecedents and consequences. Social cognition: The Ontario symposium.
- Ruggiero, V. R. (2004). The art of thinking a guide to critical and creative thought. New York: Pearson Longman.
- Sağlam, M. ve Küçükler, F. G. 2010. İlköğretim ikinci kademe alan öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme sürecine yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.
- Sağlam, F. (2011). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Sarkees- Wircenski, M.,ve Scott, J. L. (2002). Special Populations in Career and Technical Education. Homewood, IL: American Technical Publishers, Incorporated.
- Savage, L. B. (1998) Eliciting critical thinking skills through questioning, *The Clearing House*, 71:5, 291-293. <https://doi.org/10.1080/00098659809602727>
- Sayan, Y., ve Hamurcu, H. (2018). İlköğretim fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve öz kavramlarına etkileri. *Education Sciences*, 13(2), 106-120.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme değerlendirme: Ölçme değerlendirme, Editör: Karip, E., Pegem, Ankara, 1-15.
- Seyhun, H. (2000). Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shively, C. H. (2011). Grow creativity!. *Learning ve Leading with Technology*, 38(7), 10-15.
- Sittings R. J. ve K. R. Wikelund (1989). Measuring Thinking Skills Through Classroom Assesment. *Journal of Educational Measurement*, 26, 233-246.
- Sönmez Ektem, I., Erben Keçiçi, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63(345), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General psychology*, 3(4), 292.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*, Cambridge University Press, New York.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' Perceptions About Evaluation and Assessment In Higher Education: A Review. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Swartz, R. and Parks, S., (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*, pp:4. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Booksand Software.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık. Şişman, M. (2019).

Eğitime giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Tan, ř. (2008). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık
Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.

Taylor, A. R. (2008). Creativity, inquiry, or accountability? Scientists' and teachers' perceptions of science education. *Science Education*, 92(6), 1058-1075.

Taymaz, H. (1975). Orta öğretimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. Ankara: Meb Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayını

TDK. (1996). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK (2022). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr. Erişim tarihi: 20.07.

2023

Tekişik, H. H. (2003). Bir Öğretmen Kuşağı. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 8. 22-24

Tekin, H (2009). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Temel, A. (1991). Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.

Tofade, T., Elsner, J. ve Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 1-9.

Tok, ř. (2008). The impact of reflective thinking activities on student teachers' attitudes toward teaching profession, performance and reflections. *Education and Science*, 33 (149), 104-117.

- Topal, T. (1999). İlköğretim birinci kademe öğrenme–öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Erzurum.
- Torçuk, F. Ç. (2008). 2006-2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla
- Torrance, E. P. (1966). Torrance Test of Creative Thinking, Norms-technical manual, Research Edition. New Jersey: Personel Press Inc.
- Tuncer, M., ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 16-37. <https://doi.org/10.46778/goputeb.410788>
- Turgut, M. F. (1997). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Turkan, A., ve Çetin, H. (2022). Sınıf Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173. <https://doi.org/10.32329/uad.933764>
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi uygulamaları: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Editör: Baştürk, S., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 1-20.
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Underbakke, M, Borg, M. J., ve Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking, *Theory into Practice*, 32 (3), 138-146. <https://doi.org/10.1080/00405849309543589>
- Uysal, M., ve Öztürk, H. (2019). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A Preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526. <https://doi.org/10.2307/2392358>.
- Watkins, R., Meiers, M. W., ve Visser, Y. L. (2012). A guide to assessing needs. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development.
- Vargelen, H. (2019). Türk Cumhuriyetlerinde ana diline ve Türkiye Türkçesi öğrenimine ilişkin tutum (Üniversite öğrencileri örneğinde), Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varişoğlu, B. (2017). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme: Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi, Editör: Akçay, A. ve Baskın, S., Anı Yayıncılık, Ankara, 437-443.
- Vygotsky, L. (2021). Düşünme ve Konuşma. Doruk Yayıncılık.
- Watkins, R., Meiers, M. W. ve Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development.
- Wellman, L. E. (1997). The use of multiple representations, higher order thinking skills, interactivity, and motivation when designing a cd-rom to teach self similarity. Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.
- Yanpar, T. (1992). Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1973). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı,

Eskişehir.

- Yıldırım, B., ve Karakoç Öztürk, B. (2024). 5 ve 6. Sınıf ,Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 239-254. <https://doi.org/10.7884/teke.1386281>
- Yılmaz, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım.
- Yurtkulu, T. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Yusof, N. ve Hui, C. J. (2010). Determination of Bloom's cognitive level of question items using artificial neural network. 2010 10th International Conference on Intelligent Systems Design and Applications içinde (s. 866-870). New Jersey: IEEE.

EK 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan izin Belgeleri



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-66964249
Konu : Araştırma İzni
(Ozan GÜNDOĞDU)

27.12.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Ordu Üniversitesi Rektörlüğünün 26.12.2022 tarih ve 66799526 sayılı yazısı
: b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ozan GÜNDOĞDU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım ve Uygulamalarının İncelenmesi" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 27.11.2022-17.05.2023 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; ilgili kurum Müdürlükleri sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Önder KILIÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Adres :

Telefon No :

E-Posta :

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi :

Faks :



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5f14-7ecd-369e-a1b8-ae5a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Katılımcı İçin Araştırma Tanıtım Mesajı

Değerli Öğretmenim,

Katkıda bulunacağınız bu alışma, “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım ve Uygulamalarının İncelenmesi” adıyla, Ozan GÜNDOĞDU tarafından yapılacak bir tez araştırması çalışmasıdır.

Araştırmanın Amacı: Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarını incelemenin yanında bu paralelde de 4. Sınıf düzeyinde uyguladığı Türkçe dersi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçme bakımından incelemektir.

Araştırmanın Hedefi: İl merkezinde çalışan tüm sınıf öğretmenlerine ulaşarak sağlanan katılım doğrultusunda belirli kriterlerden yola çıkarak ölme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve uygulamalarını ortaya koymaktır.


Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanız esnasında veya bittikten sonra telefon veya e- posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Destekleriniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı : Ozan GÜNDOĞDU

İletişim :  –

Yukarıda açıklaması yapılan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili genel bilgilerin yer aldığı sorular bulunmaktadır. Size uygun olan seçenekleri () boş kutucuğa X işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyet

Kadın

Erkek

2. Yaş

20-30

31-40

41-50

51-60

61 ve üzeri

3. Mesleki Kıdeminiz

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21-25 yıl

26-30 yıl

31-35 yıl

36-40 yıl

41 yıl ve üzeri

4. Mezuniyet Durumunuz

Eğitim Fakültesi

Eğitim Enstitüsü

Fen Edebiyat Fakültesi

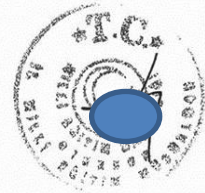
Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama

Diğer

5. Eğitim alanında yüksek lisans yaptınız mı?

Evet

Hayır



EK 5. Etik Kurul Onayı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
27/10/2022	14	2022-202

KARAR NO: 2022-202

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım ve Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım ve Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasının, etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

Doç. Dr. Tuba ACAR-ERDOL
Başkan

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	OZAN GÜNDOĞDU
Yabancı Dili	İNGİLİZCE
Orcid Numarası	0009-0002-7444-2373
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10653599
Lise	MERZİFON LİSESİ
Lisans	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Yüksek Lisans	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Mesleki Deneyim	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2011-
Akademik Çalışmalar	1. 2.