



Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi*

*Mustafa AYDIN***

*Duygu UÇGUN****

Öz

Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2018) uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe derslerinde tercih edilen sınav türleri incelenmiş, sınav sorularının hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğu ve Program'daki kazanımları karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun Türkçe derslerinde uygulanan sınav kâğıtlarının birer örneği toplanmıştır. Erişilen sınav kâğıdı sayısı toplam 285'tir. Toplam 4853 soru incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ortaokul Türkçe derslerinde en fazla test türü sınavlar tercih edilmekte, bunu sırasıyla karma ve yazılı sınavlar takip etmektedir. Ayrıca tüm sınav sorularının %8'inin herhangi bir kazanımı karşılamadığı ve sınav sorularında Program'da yer alan beceri alanlarına yönelik soru dağılımının aynı oranda olmadığı da araştırmanın diğer bulgularıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, sınav soruları, ölçme değerlendirme.

An Analysis of Secondary School Turkish Language Course Exam Questions in the Sense of Curriculum Objectives

Abstract

The aim of this study is to investigate the suitability level of secondary school Turkish lesson exam questions to Turkish Language Course Curriculum (MEB, 2018). For this purpose, exam types preferred in Turkish lessons were examined. And the learning areas which questions are related with and questions' fulfilling the objectives of the lesson have been tried to be determined. Samples of exam papers were used in Turkish lessons were gathered from 20 different secondary schools in Bucak district of Burdur province after getting compulsory permissions. Total number of reached exam papers was 285 and 4853 questions have been examined, In this study, survey model was used. Data of the study was gathered by using document study. Content analysis was used to analyse data. According to the findings, it has been understood that multiple choices test is the most preferred exam type used in Turkish lessons. The second one is multiple type exam and the third one is open ended exam. Besides, it has been found out that %8 of all exams do not fulfill any objectives of the lesson and distribution of the questions which measure skills that take place in curriculum is not same.

Keywords: Turkish curriculum, exam questions, measurement and evaluation.

* Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının İncelenmesi" adlı tezden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Burdur, m.aydin03@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6816-7809

***Prof.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, ducgun@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3441-6886

Giriş

Günümüz teknolojisi, bilgiye ulaşabilirliği oldukça kolay ve hızlı hâle getirmiş, bu durum birçok alan gibi eğitim, öğretim, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da derinden etkilemiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl uygulanacağına dair yeni anlayışlar, yeni yöntem-teknikler ve farklı ölçme değerlendirme araçları ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretim sürecindeki bu değişimlere bağlı olarak öğretim programları da belirli aralıklarla güncellenmekte ve yenilenmektedir.

Programların değişim seyri içinde öğrencilerin bilgiye ulaşma düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçme değerlendirme uygulamaları daha çok önem kazanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitimin hedefler doğrultusunda ilerlemesi ve sonuçlanabilmesi için ölçme değerlendirme uygulamaları zorunlu hâle gelmiştir. Ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme değerlendirme aracılığıyla tespit edilmektedir. Ölçme değerlendirme; eğitim ve öğretim sürecinin bir bütün olarak sürekli izlenmesini sağlar. Ayrıca her aşamada ortaya çıkabilecek sorunların tespit edilmesine, gerekli düzeltme ve düzenlemelerin yapılabilmesine olanak sağlar (Öz, 2011: 337). Böylelikle eğitim-öğretim faaliyetleri süreç boyunca etkili bir şekilde değerlendirilebilmekte ve verilen geri bildirimlerle eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği artırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme değerlendirme uygulamaları; öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda olmak üzere sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılacak olan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi verir; öğretim esnasında yapılacak olan ölçme değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlar; öğretimin sonundaki ölçme değerlendirme uygulamaları ise öğrenme hedeflerinin ne ölçüde karşılandığı hakkında bilgi verir (MEB, 2018).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen her etkinliğin belli bir amacı vardır. Hedeflenen kazanıma ulaşabilmek amacıyla yapılan planlama doğrultusunda çalışmalar yürütülür ve istenilen sonuca ulaşmaya çalışılır. Eğitim etkinliklerinin ölçülmesi ve elde edilen veriler üzerinde düşünülerek bir sonuca varılması, yapılmış olan çalışmanın yerindeliğini ortaya koyduğu gibi, bundan sonraki çalışmalardan elde edilecek verimin daha fazla olması için de yönlendirici bir nitelik taşır. Bu açıdan bakıldığında eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilmesi ve sonuçlarından yararlanılmasında fayda vardır (Göçer, 2005: 49).

Günümüz eğitim anlayışında artık Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme modeli daha fazla kabul görmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 132). Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının başlangıç noktasını da ulaşılabilecek hedeflerin düzeyi, yani bir dersin öğrenciye kazandırmak istediği kazanımlar oluşturmaktadır (Göçer, 2018). Program'daki kazanımların ne ölçüde kazandırılabilirdiği; nitelikli bir ölçme aracının uygulanmasıyla değerlendirilebilir. Bu bakımdan en sık kullanılan ölçme araçlarından olan sınav sorularının niteliği önemlidir. Bu araştırma da sınav sorularının Program'daki kazanımlarla ilişkisini ortaya koyarak öğrenme hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleyecek olması bakımından önemlidir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre; yazılı sınavlar hazırlanırken kullanılan sorular öğretim programının kazanımlarıyla tutarlı olmalı ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına olanak sağlamalıdır. Ayrıca sorular yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüllerle zenginleştirilmelidir (MEB, 2017).

Bu bağlamda ortaokul Türkçe dersi sınav sorularını Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınavlardaki soruların Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?

4. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda var olan durumdan hareket edilir ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2017). Çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998: 58).

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

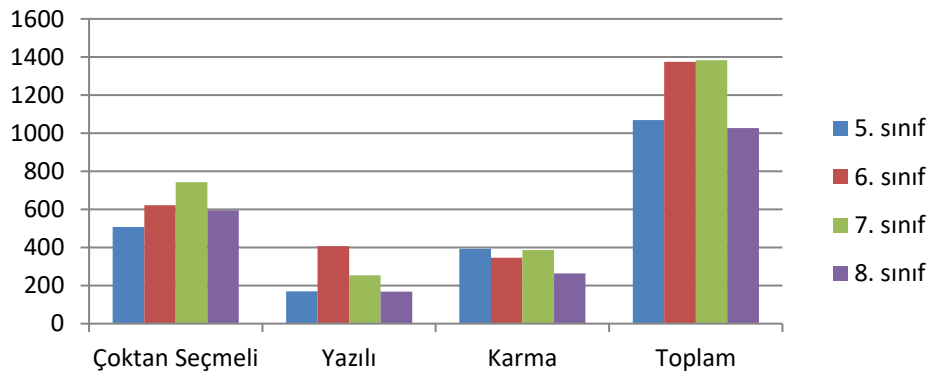
Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında uygulanan Türkçe dersi sınav soruları oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

	Çoktan Seçmeli	Yazılı	Karma	Toplam
5. sınıf	507	169	393	1069
6. sınıf	621	407	346	1374
7. sınıf	743	254	386	1383
8. sınıf	595	168	264	1027
Toplam	2466	998	1389	4853

Tablo 1'e göre araştırmada çoktan seçmeli, yazılı ve karma olmak üzere üç sınav türünden; beşinci sınıflarda 1069, altıncı sınıflarda 1374, yedinci sınıflarda 1383 soru, sekizinci sınıflarda 1027 soru olmak üzere toplam 4853 soru incelenmiştir.



Grafik 1. Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 1'e göre Türkçe öğretmenlerinin uygulamış olduğu sınavlarda tüm sınıf seviyelerinde en fazla çoktan seçmeli soruları tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte yazılı sınav türü en fazla altıncı sınıflarda tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle örnekleme alınan ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinden 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamış oldukları Türkçe dersi sınav sorularından tüm sınıf seviyelerinde I. dönem ve II. dönem olmak üzere sınav sorularından birer örnek alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında toplanmış olan verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006: 17-18). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamında toplanan Türkçe dersi yazılı soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara göre incelenmiştir. Sorular önce ilgili olduğu beceri alanına göre sonra da o beceri alanının ilgili olduğu kazanımına göre sınıflandırılmıştır. Tespit edilen kazanımların kazanım numaraları; sınıf düzeyi, beceri alanı ve kazanım numarasına göre T.8.3.17 şeklinde programdaki şekliyle soruların üzerine not edilerek kodlanmıştır.

İçerik analizi tekniğinde nesnelliğin bir şartı olan güvenilirliğin sağlanması, belirlenen soruların yorumlarının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesine bağlıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda içerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, incelenen sınav kâğıtlarındaki soruların Program'daki kazanımlarla eşleştirilmesi aşamasında bir alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Sorular uzman kişi tarafından da Program'daki (2018) kazanımlara göre sınıflandırılmış ve araştırmacıyla benzer kodlama ve sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %99 olarak bulunmuştur. Sonucun %70'in üzerinde çıkması araştırmacının güvenilirliği için yeterli bir orandır (Miles ve Huberman 1994). Bu nedenle elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Soruların analizinde soru sayısının fazla olmasından dolayı SPSS ve EXCEL paket programlarından yararlanılarak veriler tablolaştırılmıştır. Verilerin SPSS 22 programına girilebilmesi için sınıf düzeyleri ve sınav türleri belirlenmiştir. Soru sayısı 25'e sabitlenerek; 0=soru yok, 1=kazanım yok, 2=dinleme/izleme, 3=konuşma, 4=akıcı konuşma, 5=söz varlığı, 6=anlama, 7=yazma anlamına gelecek şekilde değer etiketi belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde ve beceri alanlarında soruların toplam soru sayıları, herhangi bir kazanım karşılığı olmayan soru sayıları, soruların hangi beceri alanı ile ilgili olduğu belirlendikten sonra beceri alanı içerisinde hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirlenmiş ve Microsoft Excel 2010 programı kullanılarak yüzde ve frekans değerleri bulunmuştur.

Bulgular

Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Ortaokul Türkçe Dersi Sınavlarının Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

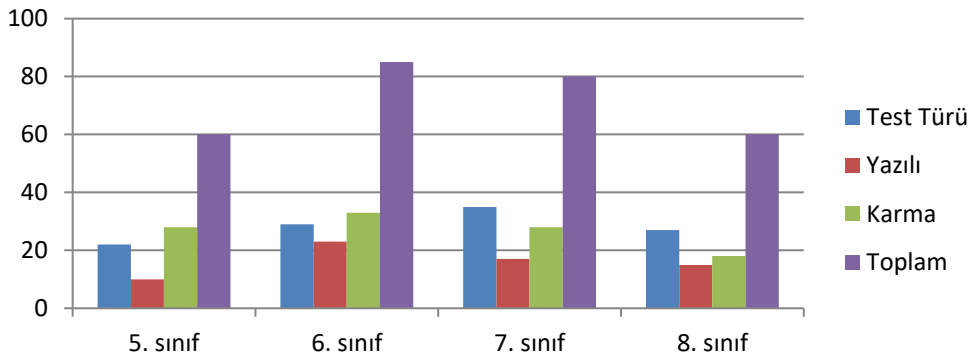
Test Türü		Yazılı		Karma		Toplam	
Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%

Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi

5. sınıf	22	36,6	10	16,6	28	46,6	60	100
6. sınıf	29	34,1	23	27	33	38,8	85	100
7. sınıf	35	43,7	17	21,3	28	35	80	100
8. sınıf	28	46,6	15	25	17	28,3	60	100
Toplam	114	40	65	22,8	106	37,2	285	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin uygulamış olduğu 285 sınavın 114'ünün (%40) test türü, 65'inin (%23) yazılı, 106'sının (%37) karma sınavlar olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında test türü sınavlar ve karma sınavların daha kolay uygulanabilir olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sınavların daha objektif puanlanabilir olması da öğretmenler tarafından tercih edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan sınavlarda öğretmenlerin kullanmış oldukları sınav türleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde; beşinci ve altıncı sınıflarda karma sınavların, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test türü sınavların Türkçe öğretmenleri tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu durum merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların yer almasıyla açıklanabilir. Ayrıca okul ortalamalarının liselere girişte etkili olması da öğretmenleri, nesnellik özelliği bakımından test türü sınavlara yöneltmiş olabilir. Sınav türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir:



Grafik 2. Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Grafik 2'ye göre beşinci sınıflarda 10 (%16,6), altıncı sınıflarda 23 (%27), yedinci sınıflarda 17 (%21,3) ve sekizinci sınıflarda 15 (%25) sınavın yazılı sınav olduğu görülmektedir. Özellikle, kademeli geçişin söz konusu olduğu beşinci sınıflarda yazılı sınavların çok fazla tercih edilmediği dikkat çekmektedir. Karma sınavlar ise: beşinci sınıflarda %46,6 (28), altıncı sınıflarda 38,8 (33), yedinci sınıflarda %35 (28) ve sekizinci sınıflarda %28,3 (17) oranında uygulanmıştır.

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan yazılı kâğıtlarındaki sorular; sınav türlerine göre test türü, yazılı ve karma sınav olmak üzere üç grupta incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde sınav türlerinin farklı ölçütlere göre farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak eldeki araştırmada sınav kâğıtlarını bu sınıflandırmalara göre incelemek mümkün olmamıştır. Çünkü bazı sınavlarda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipinin yanı sıra çoktan seçmeli soruların yer alması; sınavların bu sınıflamaya göre incelenmesini zorlaştırmıştır. Bu sebeple birden çok soru tipinin yer aldığı sınavlar karma sınav grubuna dâhil edilerek değerlendirilmiştir.

Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.
Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma		TOPLAM			
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%				
5. sınıf	12	2,3	0	0	0	0	0	0	96	18,9	316	62,3	83	16,3	507	100
6. sınıf	100	6,1	1	0,1	1	0,1	0	0	238	38,3	210	33,8	71	11,4	621	100
7. sınıf	40	5,3	0	0	0	0	0	0	309	41,5	258	34,7	136	18,3	743	100
8. sınıf	27	4,5	0	0	0	0	0	0	139	23,3	232	38,9	197	33,1	595	100
Toplam	179	7,2	1	0,04	1	0,04	0	0	782	31,7	1016	41,2	487	19,7	2466	100

Tablo 3'e göre öğretmenler test türü sınavlarda; beşinci sınıflarda 507 soru, altıncı sınıflarda 621 soru, yedinci sınıflarda 743 soru, sekizinci sınıflarda 595 soru olmak üzere toplam 2466 soru sormuştur. Test türü sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 782 soruda söz varlığına dair kazanıma, 1016 soruda anlamaya dair kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya dair herhangi bir kazanıma ise sorularda yer verilmediği görülmüştür. 487 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüş ayrıca 179 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 507 sorunun 12'sinde (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 96'sının (18,9) söz varlığı, 316'sının (%62,3) anlama, 83'ünün (%16,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 507 sorunun 412'sinde (%81,2) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Okuma becerisini takiben 83 sorunun (%16,3) yazma becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Buna karşın dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin hiçbir sorunun olmayışı dikkati çekmektedir. Bu bilgilerden hareketle test türü sınavlarda beşinci sınıflarda sadece okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği söylenebilir.

Altıncı sınıflarda 621 sorunun 100'ünde (%16,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,1) dinleme/izleme, 1'inin (%0,1) konuşma, 238'inin (38,3) söz varlığı, 210'unun (%33,8) anlama, 71'inin (%11,4) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 621 sorunun 448'inde (%72,1) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Ancak 100 soruda (%16,1) herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Altıncı sınıf sınav soruları 2015 ve 2018 Programları'na göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde 2018 Programı'nda kazanım karşılığı olmayan birçok sorunun 2015 Programı'nda kazanım karşılığı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kademeli geçişten en çok etkilenen sınıfın altıncı sınıflar olduğunu düşündürmektedir.

Yedinci sınıflarda 743 sorunun 40'ünde (%5,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 309'unun (41,5) söz varlığı, 258'inin (%34,7) anlama, 136'sının (%18,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan soruların 567'sinin (%76,2) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Sekizinci sınıflarda 595 sorunun 27'sinin (%4,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 139'unun (23,3) söz varlığı, 232'sinin (%38,9) anlama, 197'sinin (%33,1) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan soruların ise 341'i (%57,2) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir. Tablo 3'e göre, diğer sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında yazma becerisi kazanımlarına yönelik en fazla soru, sekizinci sınıf düzeyinde sorulmuştur.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin test türü sınavlarda çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik sorular sorduğu söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi

Test türü sınavların tümünde yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Ancak bu sorular, yazma becerisiyle ilgili kazanımları bilgi düzeyinde ölçmektedir. Öğrencinin bu soruları doğru yanıtlaması, bu bilgileri beceri hâline dönüştürdüğünü göstermemektedir. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Okula gelmeyince yokluğunu hemen farkettiler.
- B) Hoşçakal deyip arkasına bakmadan gitti.
- C) Her şeyi neden yanlış anlıyorsun?
- D) Ben de kalmış bütün kitapların.

Sorusu yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruyu doğru yanıtlayan bir öğrencinin yazı yazarken bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz. Ayrıca öğrenci, bu soruyu rastgele işaretleyerek de doğru yapmış olabilir. Benzer bir durum noktalama işaretleri için de geçerlidir. Örneğin;

Eş görevli sözcükler arasınakonur.

Söze "alay" anlamı katmak için kullanılanişareti yay ayrıç içine alınır.

Satıra sığmayan kelimeleri heceden bölmek içinkullanılır.

Yukarıda sözü geçen noktalama işaretleri hangileridir?

- A) Virgül, ünlem, kısa çizgi
- B) Nokta, yay ayrıç, uzun çizgi
- C) İki nokta, noktalı virgül, kıs çizgi
- D) Virgül, soru işareti, tırnak işareti

Sorusu da yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruyu doğru yanıtlayan öğrencinin de noktalama işaretleriyle ilgili bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz.

2018 Programı'na göre çözümlenen sınav sorularının betimsel verilerine göre; belirli konularla (sözcükte anlam, cümlede anlam, parçada anlam, vb.) ilgili soruların, kazanım karşılığı olmadığı halde tüm sınıf düzeylerinde görülmesi dikkat çeken bir durumdur. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "ısınmak" sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Hava ısınınca doğa canlandı.
- B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- C) Soba yanınca oda hemen ısındı.
- D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

Sorusu sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur. Bu soruyla ilgili olarak 2018 Programı'nda beşinci sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder (MEB, 2018).

2015 Programı'nda ise konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanım bulunmaktadır:

T8.2.30. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder (MEB, 2015).

Bir başka örnek de parçada anlam konusu ile ilgilidir. Aşağıdaki soru da sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur:

1. O yanıtlardan sadece onları yaptıktan sonra kurtulabilirdim.
2. Ancak hiçbirinden şikâyetçi değilim.
3. Yaşamım boyunca da birçok yanılgıya düştüm.
4. Çünkü yapılması gereken yanıtlardı bunlar.
5. Çok uzun ve yoğun bir yaşam sürdürdüm.

Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

- A) 5 - 3 - 2 - 4 - 1
- B) 3 - 1 - 5 - 4 - 2
- C) 5 - 1 - 4 - 2 - 3
- D) 1 - 5 - 4 - 3 - 2

Bu soruyla ilgili olarak da 2018 Programı'nda altıncı sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır (MEB, 2018).

2015 Programı'nda bu konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanımlar bulunmaktadır:

T8.2.7. Paragrafın yapısını bilir.

T8.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur.

T8.3.1.2. Oluşturduğu taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir.

T8.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

T8.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.

T8.3.2. Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.

T8.3.4.9.Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar (MEB, 2015).

Bu durum, Program'ın (MEB, 2018) sarmal yapısıyla açıklanabilir. İçeriğin doğrusal bir sıralama izlemediği sarmal programlamada önceden öğrenilmiş olan bazı konular, gerektiğe tekrar edilebilir. Bu tekrarların amacı konuyu hatırlatmaktan ziyade konunun kapsamını genişletmektir. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu yaklaşımdan yararlanılır (Demirel, 2015: 127). Bu doğrultuda 2018 Program'ının içeriği sadeleştirilmiş olmasına rağmen Program sarmal yapı özelliğini devam ettirmektedir ve öğretmenlerin de Program'ın bu özelliğinden hareketle sınavlarında aynı konularla ilgili soruları farklı sınıf düzeylerinde sorduğu söylenebilir.

Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.

Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumunu

	Kazanım Yok		Dinleme/izleme		Konuşma		Okuma				Yazma		TOPLAM			
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama		Soru Sayısı	%		
5. sınıf	7	4,1	3	1,7	0	0	0	0	41	24,2	92	54,4	26	15,3	169	100
6. sınıf	74	18,1	0	0	1	0,2	0	0	109	26,7	170	41,7	53	13	407	100
7. sınıf	5	1,9	0	0	0	0	0	0	97	38,1	95	37,4	57	22,4	254	100
8. sınıf	4	2,3	0	0	0	0	0	0	38	22,6	73	43,4	53	31,5	168	100
Toplam	90	9	3	0,3	1	0,1	0	0	285	28,5	430	43	189	19	998	100

Tablo 4'e göre yazılı sınavlarda; beşinci sınıflarda 169 soru altıncı sınıflarda 407 soru, yedinci sınıflarda 254 soru, sekizinci sınıflarda 168 soru olmak üzere toplam 998 soru sorulmuştur. Yazılı sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 285 soruda söz varlığına yönelik kazanıma, 430 soruda anlamaya yönelik kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya yönelik hiç soru sorulmadığı görülmüştür. 189 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiş ayrıca 90 soruda herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 169 sorunun 7'sinin (%4,1) herhangi bir kazanımla eşleşmediği; 3'ünün (%1,7) dinleme/izleme, 41'inin (24,2) söz varlığı, 92'sinin (%54,4) anlama, 26'sinin (%15,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 169 sorunun 133'ünün (%78,6) okuma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı sınıflarda 407 sorunun 74'ünün (%18,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) konuşma, 109'unun (26,7) söz varlığı, 170'ünün (%41,7) anlama, 53'ünün (%13) yazma becerisi

Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi

kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 407 sorunun 279'unun (%68,4) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Yedinci sınıflarda 254 sorunun 5'inin (%1,9) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 97'sinin (38,1) söz varlığı, 95'inin (%37,4) anlama, 57'sinin (%22,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 254 sorunun 192'sinin (%75,5) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu bulgulanmıştır.

Sekizinci sınıflarda 168 sorunun 4'ünün (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 38'inin (22,6) söz varlığı, 73'ünün (%43,4) anlama, 53'ünün (%31,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan 168 sorunun 111'inin (%66) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Buna göre öğretmenlerin yazılı sınavlarda da çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik fazla soru sormadığı söylenebilir.

Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumunu

	Kazanım Yok		Dinleme/izleme		Konuşma				Okuma			Yazma		TOPLAM		
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%		
5. sınıf	10	2,5	0	0	0	0	0	0	83	21,1	235	59,7	65	16,5	393	100
6. sınıf	74	21,3	1	0,2	1	0,2	0	0	98	28,3	131	37,8	41	11,8	346	100
7. sınıf	26	6,7	0	0	0	0	0	0	150	38,8	147	38	63	16,3	386	100
8. sınıf	15	5,6	0	0	0	0	0	0	60	22,7	114	43,1	75	28,4	264	100
Toplam	125	9	1	0,07	1	0,07	0	0	391	28,1	627	45,1	244	17,5	1389	100

Tablo 5'e göre öğretmenler karma sınavlarda; beşinci sınıflarda 393 soru altıncı sınıflarda 346 soru, yedinci sınıflarda 386 soru, sekizinci sınıflarda 264 soru olmak üzere toplam 1389 soru sormuştur. Karma sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 391 sorunun söz varlığına ilişkin kazanıma, 627 sorunun anlamaya ilişkin kazanıma yönelik olduğu, akıcı konuşmaya ilişkin kazanımlara yönelik sorulara ise yer verilmediği tespit edilmiştir. 243 sorunun yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüş ayrıca 125 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 393 sorunun 10'unun (%2,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 83'ünün (21,1) söz varlığı, 235'inin (%59,7) anlama, 65'inin (%16,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 393 sorunun 318'i (%80,9) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Altıncı sınıflarda 346 sorunun 74'ünde (%21,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) dinleme/izleme, 1'inin (%0,2) konuşma, 98'inin (28,3) söz varlığı, 131'inin (%37,8) anlama, 41'inin (%11,8) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 346 sorunun 229'u (%66,1) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Yedinci sınıflarda 386 sorunun 26'sında (%6,7) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 150'sinin (38,8) söz varlığı, 147'sinin (%38) anlama, 63'ünün (%16,3) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara

yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 386 sorunun 297'si (%76,8) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Sekizinci sınıflarda 264 sorunun 15'inde (%5,6) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 60'ının (22,7) söz varlığı, 114'ünün (%43,1) anlama, 75'inin (%28,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflara sorulan 264 sorunun 174'ü (%65,8) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Öğretmenlerin karma sınavlarda da diğer sınav türlerinde olduğu gibi çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlara sadece altıncı sınıf düzeyinde bir soru sorduğu, diğer sınıf düzeylerinde ise hiç soru sormadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe dersi sınav sorularını Program'daki kazanımlara göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada en çok kullanılan sınav türünün test türü sınavlar olduğu, bunu karma ve yazılı sınavların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav sorularının Program'da yer alan öğrenme alanlarına yönelik olması bakımından orantılı olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecini kısa sürede tamamlamasına olanak sağlaması ve öğrencileri Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlaması gerekçeleriyle test türü sınavları tercih ettikleri düşünülmektedir. Ancak araştırmamızın bu bulguları Benzer ve Eldem'in (2013) öğretmenlerin sınavlarda en çok yoruma dayalı ve açık uçlu soru tekniğini kullandığını tespit ettikleri araştırmamızın bulgularıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin yazılı sınav sorularında dikkat çeken diğer bir konu ise soruların sınıf düzeylerine göre dağılımıdır. Burada ölçme aracının kapsam geçerliliğinin olması ön plana çıkmaktadır. Soruların incelendiği yılda (2017-2018) yıl boyunca ilk dönem üç, ikinci dönem iki yazılı olmak üzere toplam beş yazılı sınav yapılmıştır. Her bir sınavda; beşinci sınıflarda ortalama 18, altıncı sınıflarda 16, yedinci sınıflarda 17, sekizinci sınıflarda 17 soru sorulduğu böylece Program'daki öğrenme alanlarına ilişkin birçok kazanımı ölçebilecek sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir. MEB (2017) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre 2018 Programı'nda beşinci sınıflarda 68, altıncı sınıflarda 67, yedinci sınıflarda 75 sekizinci sınıflarda 75 kazanım tespit edilmiş olmakla birlikte tüm sınıf düzeylerinde beş sınavın yapıldığı göz önüne alındığında; kapsam geçerliliği açısından soru sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Program'la ilgili olarak kademeli geçiş söz konusudur. Öğretmenlerin bazılarının kademeli geçişe dikkat ederek eski Program'a devam ettiği bazılarının ise yeni Program'daki kazanımlarla ilgili sorulara da sınavlarda yer verdiği görülmüştür. 2015 Programı'na göre altıncı sınıfta anlatılması gereken "Ses Bilgisi" konusu 2018 Programı'nda beşinci sınıfın kazanımları arasında yer almaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıflarda bu konu anlatılmadığı için öğretmenlerin altıncı sınıfların sınavlarında eski programa bağlı kalarak bu konuyla ilgili sorulara yer verdikleri görülmüştür. Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te altıncı sınıflarda "kazanım yok" ifadesiyle ilgili oranların yüksek olmasının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

2018 Programı'na göre ölçme değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile büyük oranda uyum sağlamalı aynı zamanda da kazanım ve açıklamaların sınırları temel alınmalıdır. Bu bilgidен hareketle sınav soruları incelendiğinde, kazanım karşılığı olmayan bazı soruların farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlara karşılık geldiği görülmüştür. Bazı soruların ise Program'ın hiçbir sınıf düzeyinde kazanım karşılığı tespit edilememiştir. Sınavlarda bu tür soruların yer almasında, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) ve Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlara hazırlığın etkili olduğu söylenebilir.

2018 Programı'nda "gerçek anlam, mecaz anlam, terim anlam" konuları ile ilgili kazanımlara beşinci sınıfların kazanımları arasında yer verilmiştir. Fakat sınav soruları incelendiğinde diğer sınıf seviyelerinde de bu konularla ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer durum da sözcük anlamı, cümle anlamı vb. birçok konuda tüm sınıf düzeylerinde soru sorulmasıdır. Sorulan bu soruların birçoğunun, sorunun sorulduğu sınıf düzeyinde herhangi bir kazanım karşılığı bulunmamaktadır. Bu durum Direkci ve Yavuz'un (2018) Program'da yer alan kazanımların genel olarak

sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı ve buna yönelik kazanımların yeri geldikçe tekrar ettirildiği, açıklamalarının ve kazanım maddelerinin değiştirilerek kapsamının genişletildiği sonucunu ölçme değerlendirme süreci bakımından da desteklemektedir. Ayrıca Program'da (MEB, 2018) birbirleriyle ilişkili kazanımların konu bütünlüğünün sağlanması için içerik yoğunluğu azaltılmıştır.

Sınavlarda okuma becerisine yönelik daha fazla sorunun sorulduğu görülmektedir. Ancak okuma becerisiyle ilgili öğrenmelerin ölçme değerlendirilmesini sadece yazılı sınavlarla sınırlamak da doğru değildir (Göğüş, 1978). Bununla birlikte sınav sorularında dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarıyla ilgili sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu bulgu, Hamzadayı ve Dölek'in (2017) Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmadığını bulguladıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) da araştırmalarında test türü sınavların yaygın kullanımından dolayı konuşma becerisinin öğretmen ve öğrenciler tarafından önemsenmediğini ve bu durumun konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Test türü sınavlarda yazma becerisine yönelik kazanımları karşılayan "yazım, yazma ve noktalama" ile ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. Fakat beceri düzeyinde gözlenmesi gereken bu kazanımlara sınavlarda bilgi düzeyinde yer verilmiştir. Öğrencilerin bu bilgilere sahip olması, bu bilgileri beceriye dönüştürebildiğini kanıtlamamaktadır.

Test türü sınavlar; uygulama süresinin kısa olması, puanlamanın objektif olması, değerlendirilme sürecinin hızlı olması vb. nedenlerden dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bu testler eğitim sisteminin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2016). Çünkü bu testler öğrencileri ezberle yönlendirmekte ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kısıtlamaktadır. Ayrıca Aşılıoğlu'na (1993: 251) göre Türkçe dersinde bilişsel alanla ilgili bazı becerileri ölçebilen test türü sınavlar, yazılı ve sözlü anlatımla ilgili birçok beceriyi ölçmede yetersiz kalmaktadır.

Çalışmada Türkçe dersi yazılı sınav sorularının tüm kazanımları yoklamadığı, soruların ve kazanımların beceri alanlarına orantısız dağıldığı, birçok kazanımla ilgili hiç soru sorulmazken soruların okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili kazanımlarda yoğunlaştığı görülmüştür.

Türkçe dersinde başarıya ulaşmak isteniyorsa her bir becerinin aynı ölçüde geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Ayrıca öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri sadece Türkçe için değil; tüm dersler için de önemlidir denilebilir (Maden ve Durukan, 2011). Çünkü öğrenciler dört temel dil becerisini etkili kullandıkları ölçüde üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu noktada bu becerilerle ilgili öğrenme alanlarının ölçme değerlendirme sürecinde ihmal edilmemesi gerekir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre test türü sınavlar beceri alanlarıyla, yazılı sorular soru sayısı ile sınırlı kaldığı için karma sınavlar öğretmenler tarafından daha çok tercih edilebilir. Bu durumda öğrenciler açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipiyle karşılaşabilir.

2. Dinleme/izleme becerisiyle ilgili kazanımlara yönelik soruların sorulabileceği görülmektedir. Bu noktada sınav soruları öğretmenler tarafından hazırlanırken sınavlara dinleme/izleme bölümü konulabilir. Böylece öğrenciler, sınav esnasında dinleme veya izleme yaparak bu bölümdeki soruları yanıtlayabilir.

3. Bazı öğretmenlerin sınavlarının tamamını test olarak uyguladığı görülmüştür. Test türü sınavlar, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımları ölçemediği ve yazma becerisiyle ilgili kazanımları sadece bilgi düzeyinde ölçtüğü için sınavların yazılı veya karma sınavlarla çeşitlendirilmesi etkili olabilir.

4. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler beş ve altıncı sınıflarda karma sınavları, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test türü sınavları daha fazla tercih etmektedir. Yazılı ve karma sınavlar, okuduğunu anlama becerisinin yanında yazma becerisini de ölçmeye daha uygun sınavlar olduğundan bütün sınıf seviyelerinde uygulanmalıdır.

5. Sınav soruları hazırlanırken Program'daki kazanımlar esas alınmalı ve sorular kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Örneğin okuma becerisiyle ilgili soruların bütün sınıf düzeylerinde belirli kazanımlar etrafında toplandığı, diğer kazanımların dikkate alınmadığı görülmüştür. Dikkate

alınmayan kazanımlarla ilgili de sorular sorulmalı, böylece ölçme değerlendirme sürecinde sıklıkla bazı kazanımların ölçülmesinin önüne geçilmelidir.

Kaynaklar

- Aşıloğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara:Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,21(2), 649-664.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *TurkishStudies*, 13(7), 583-599. doi: 10.7827/TurkishStudies.14505.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*,3(3), 135-151.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2(1), 342-356.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C.,Oğuzkan, F. ve Hasırcı S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (Genişletilmiş 9.Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 190, 212-233.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Öz, F. (2011). *Türkçe öğretimi*(4.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/ 1, 87-97.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Today's technology has made access to information quite easy and fast, which has deeply affected education, instruction, measurement and evaluation practices as well as many practices in other fields. New understandings, new methods-techniques and different assessment tools have

emerged about how to implement educational activities. Depending on these changes in the educational-instructional process, curriculums have been updated and renewed periodically.

According to the Turkish Language Course Curriculum which has been in force as of the 2017-2018 school year, the questions used while preparing written exams should be consistent with the objectives set in the curriculum and should enable students to use higher order cognitive skills. In addition, the questions should be enhanced with precursors such as written and visual elements, graphic organizers (MEB, 2018). The purpose of the current study is to investigate whether the questions prepared by Turkish Language teachers evaluate the accomplishment of the objectives set in the 2018 Turkish Language Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education (MEB).

In this connection, in order to analyze the exam questions used in the secondary school Turkish language course according to the course curriculum, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of the questions asked in the secondary school Turkish Language Course across the types and levels of exams?
2. How is the compliance of the questions asked in the tests administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?
3. How is the compliance of the questions asked in the written exams administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?
4. How is the compliance of the questions asked in the mixed-type question exams administered in the secondary school Turkish Language Course with the objectives set in the curriculum?

Method

The current study employed the survey model. The data of the study were collected through the document analysis method. The study group of the current research is comprised of Turkish Language Course exam questions administered to fifth, sixth, seventh and eighth graders of 20 secondary schools located in the Bucak Province of the city of Burdur in the 2017-2018 school year. In this regard, a total of 4853 questions from three different types of exams: multiple choice exams, written exams and mixed-question exams were analyzed. The distribution of the questions across the grade levels is as follows: 1069 questions from the fifth grade; 1374 questions from the sixth grade; 1383 questions from the seventh grade and 1027 questions from the eighth grade.

In the analysis of the collected data, the content analysis method was used. The collected written exam questions were analyzed to determine their compliance with the objectives set in the 2018 Turkish Language Course curriculum. The questions were first classified according to the relevant skill area and then according to the objectives related to this skill area. In order to establish the reliability of the data obtained through the content analysis method, the opinions of a field expert were also sought during the process of matching the questions in the exams papers examined with the objectives set in the curriculum.

In the calculation of the reliability the formula proposed by Miles and Huberman (1994) "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)" was used and the inter-rater reliability was found to be 99%. As this value is over 70%, the data obtained in the current study can be considered to be reliable (Miles and Huberman, 1994). As the number of the questions analyzed is very high, in their analysis, SPSS and EXCEL program packages were used and the data were tabulated.

Results and Discussion

In the current study conducted to investigate the correlation between the questions asked in the Turkish Language Course exams and the objectives set in the curriculum, it was found that the most frequently used type of exam is the test type exam consisted of multiple-choice questions, followed by the exams consisted of mixed types of questions and written exams. Moreover, it was also found that the questions asked in the exams are not equally distributed across the learning areas in the curriculum. There is a gradual transition from the old curriculum to the new curriculum; as a result, some of the teachers asked their questions considering the objectives set in the old curriculum while some others also included questions in their exams directed to the objectives of the new curriculum.

Measurement and evaluation activities to be conducted according to the 2018 curriculum should be in harmony with all the components of the curriculum and should be based on the limits of the objectives and statements in the curriculum. In this connection, when the exam questions were examined, it was found that some of the questions not corresponding to any of the objectives set for the relevant grade level correspond to objectives of some other grade levels due to the spiral structure of the curriculum. On the other hand, some of the questions were found to correspond to none of the objectives set for all the grade levels. Inclusion of such questions in the exams not corresponding to any of the objectives in the curriculum can be because of the concern about preparing students for the Elementary and Secondary School Scholarship Exam (İÖKBS) and the High School Entrance Exam.

In the exams, it was observed that more questions were asked about the reading skill. However, restriction of the evaluation of the learning about the reading skill to only written exams is not correct (Göğüş, 1978). In addition, it was found that questions about listening/monitoring and speaking skills were not asked in the exams.

In the test-type exams, questions related to “spelling and punctuation” were seen to be asked to evaluate some aspects of writing skills corresponding to some objectives set in the curriculum. Yet, these objectives that should be observed at the skill level were included at the knowledge level in the exams. Students’ having this knowledge does not prove that they can convert this knowledge into skill.

In the current study, it was concluded that the written exam questions asked in the Turkish Language Course do not test all the objectives set in the curriculum, that the questions and objectives are unequally distributed across the skill areas and that while there are not any questions corresponding to some objectives, most of the questions focus on the objectives related to reading and writing skill areas.

In order to be able to achieve success in teaching Turkish, equal care should be taken for the development of each language skill (Özbay and Melanlıoğlu, 2012) because as long as students can use four language skills effectively, they can accomplish higher level learning. Thus, learning areas related to these language skills should not be overlooked in the measurement and evaluation process.