



## OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERLE AÇIK UÇLU YAZILI YOKLAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet TEMİZKAN<sup>1</sup>  
M. Eyyup SALLABAŞ<sup>2</sup>

**Özet:** Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilköğretim okullarından yansız atama yoluyla (random yöntemi) seçilen 183 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, okuduğunu anlama düzeyi ölçekleri ile alınmış; bu ölçeklerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla madde analizine, açık uçlu sınav sorularından oluşan ikinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla da uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulardan daha başarılı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme, Değerlendirme, Okuma, Anlama, Test.

**Abstract:** This research has been done to compare multiple choice tests and open ended questions while evaluating reading comprehension skills of primary school students. 183 primary school students on 8th grade who have been chosen from central primary schools in Ankara with unbiased assignment (random method) compose working group of this research. Data has been gotten with scales on reading comprehension level; item analysis has been applied to provide validity of the first part of this data which has been composed of multiple choice questions and expert opinion has been applied to provide validity of the second part which has been composed of open ended questions. According to the results of this research, students have been more successful on multiple choice questions than on open ended questions in terms of reading comprehension level.

**Key Words:** Measurement, Evaluation, Reading, Comprehension, Test.

### GİRİŞ

Eğitim ve öğretim programları hazırlanırken uygulayıcıların bazı sorulara cevap bulmaları gerekmektedir. Bunlardan “Ne öğreteceğiz?” sorusu programın içeriğini, “Nasıl öğreteceğiz?” sorusu programın uygulanmasında yer verilecek yöntem ve teknikleri, “Niçin öğreteceğiz?” sorusu programın amaçlarını ve “Ne kadar öğrettik?” sorusu da programda ölçme ve değerlendirmenin yerini vurgulamaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öngörülen amaçlara hangi ölçüde ulaşıldığının; dersin, ünitenin ve konunun amaçlarında belirtilmiş olan davranışların ne kadar gerçekleştirildiğinin ölçülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemli bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme işlemleri sonucunda eğitim öğretim sürecinin tam ve istenen nitelikte işleyen yönleri ortaya çıkacağı gibi aksayan yönleri de belirlenir. Programın aksayan yönlerinin yeniden gözden geçirilmesi, sonraki çalışmaların olumlu netice alacak şekilde düzenlenmesi de ölçme ve değerlendirme işlemlerinden alınan sonuçlara göre yürütülür. Ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler sadece öğrenenin kazanımlarını yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda öğretimin verimliliği hakkında da bilgi verir. Böylece öğretimin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Eğitimin aksayan ve eksik yönlerinin belirlenmesi ise geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğretimin geliştirilmesi için düzenlemelerin yapılabilmesi ve önlemlerin alınabilmesi açısından önemlidir (Tekin, 1991). Bu açıdan bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin, eğitim öğretim sürecinin tamamlayıcı ve vazgeçilmez bir unsuru olduğu görülür. Bu işlemler sırasında öğretmene düşen görev, öğrencinin başarısını belirtecek davranışları iyi seçmesi, ölçme araçlarını geliştirmesi, uygulaması, sonuçları iyi yorumlamasıdır (Küçükahmet, 2006: 204).

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, temizkan.mehmet@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, sallabas@gmail.com

## Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim, amaçlı bir süreçtir. Bu nedenle de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bu sürecin vazgeçilmez bir parçası durumundadır. Ölçme ve değerlendirme işlemleri, eğitim öğretim sürecinin amaçlarına ne derecede ulaşıldığını ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır. Eğitimde; eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme ve değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır (Baykul 2000: 90).

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1983: 12; Tekin, 2003: 31; Binbaşıoğlu, 1983: 1; Arıcı, 1972: 12; Küçükahmet, 2006: 205). Bu tanıma göre ölçmenin üç basamağı bulunmaktadır. Canlıların, olayların veya eşyanın ölçülecek niteliklerini diğer niteliklerinden ayırt edebilmek ölçmenin birinci basamağıdır. Ölçme işlemi açısından bu basamakta yapılacak iş, ölçülecek ampirik sistemi ölçme değişkeniyle ve ölçme boyutuyla tanımlamaktır. Ölçmenin ikinci basamağı, ölçme sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Ölçme işlemi açısından bu basamakta yapılacak iş, ölçülecek değişkene ve ölçmenin amacına uygun bir sembol veya sayılar kümesi seçmektir. Ölçmenin üçüncü basamağı, gözlenen değişkenin belli değerlerine belli sayılar verilmesidir. Bu basamakta yapılacak iş, gözlenen değişkenin hangi değerine hangi sayının verileceğini gösteren kuralı saptamaktır (Turgut, 1983: 12).

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2003: 39; Çalışkaner, 1977: 25; Binbaşıoğlu, 1983: 10; Cemiloğlu, 2001: 185; Küçükahmet, 2006: 210). İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003: 12) göre öğrencilerin, edindikleri bilgi, beceri, görüş, tutum ve davranışlarda oluşan kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarını ölçmek için değerlendirme yapılır (Madde 32/h).

Değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinde amaçlara ne kadar yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir. Eğiticiye eğitim sürecinde bulunduğu yeri göstermeye yarar. Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar. Öğrencileri daha iyi yetiştirmeye yardımcı olur. Öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından da yol göstericidir (Baykul, 2000: 89; Kavcar vd. 1999: 103; Özbay, 2007: 156).

## Eğitim Hedeflerinin Sınıflandırılması ve Okuduğunu Anlama

Ölçme ve değerlendirme işlemlerini yerine getirebilmek için öncelikle ölçülecek olan özelliğin bir “davranış” şeklinde ifade edilmesi gerekmektedir. Buradan yola çıkarak öğretim hedeflerinin herkeşçe aynı biçimde anlaşılmasına yarayacak açıklıkta ifade edilmesinde ve gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde yararlı olacağı düşüncesiyle bazı eğitimciler, eğitim hedeflerini sınıflandırma girişiminde bulunmuşlardır. Bu sınıflama işlemi doğrultusunda eğitim-öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel olarak üç boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar bilişsel (cognitive domain), duyuşsal (affective domain) ve devinişsel (psikomotor-psychomotor domain) alanları kapsamaktadır. Bunlardan bilişsel ve duyuşsal alandaki eğitim hedeflerinin ayrıntılı bir sınıflaması Bloom tarafından yapılmıştır. Bloom’un sınıflandırmadığı devinişsel (psikomotor) alan ise Kibler (1970: 66-75) tarafından tamamlanmıştır.

Bilişsel alan, anlama, kavrama, tahminde bulunma, çıkarımlar yapma, değerlendirme gibi zihinsel öğrenmelerin; duyuşsal alan ise sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Yurt sevgisi, insan sevgisi, bayrağa saygı, büyüklere saygı, öğrenmeye karşı ilgi, gelişme isteği, yardımseverlik, konukseverlik vb. esas itibarıyla duyuşsal özelliklerdir (Özçelik, 1981: 91). Devinişsel alan zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır.

“Okulların öğretim programlarındaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük bir kısmı, öğrencilerin belli bilişsel yeterlikleri kazanmalarıyla ilgilidir. Eğitimle gerçekleştirilmek istenen bilişsel özellikler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamakları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Özçelik, 1981: 73). Bu aşamalar şu şekilde tablolaştırılabilir:

### Bilişsel Alan Hedeflerinin Sınıflandırılması

<b>Bilgi Basamağı</b>	Belli iletişim öğelerini (olgu, kavram, alış, yönelim, sınıflama, ölçüt, yöntem, ilke, kuram vb.) görünce tanıma ve sorulunca hatırlamayı kapsar.
<b>Kavrama Basamağı</b>	Bir iletişimin içeriğini (muhtevasını) farklı biçimlerde dile getirme, özetleme, açıklama ve bu içerikte belirlenen yönelimleri kestirme becerilerini kapsar.
<b>Uygulama Basamağı</b>	Kavranmış olan ilke, teknik vb. karşılaşılan yeni durumları anlama ve problemleri çözmeye kullanabilme becerisini kapsar.
<b>Analiz Basamağı</b>	Bir bütünün öğelerini, ilişkilerini, örgütlenme (bir araya getirilerek bütünleştirilme) ilkelerini belirleme becerisini kapsar.
<b>Sentez Basamağı</b>	Özgün (orijinal) bir iletiyi, işlem takımını ya da ilişkiler bütünü oluşturma becerisini kapsar.
<b>Değerlendirme Basamağı</b>	Kişinin düşünme, herhangi bir konuyu savunma veya reddetme becerilerini kapsar.

Türkçe dersinin içeriğinde yer alan dinlediğini ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler çoğunlukla bilişsel alanla ilgilidir. Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinin kazandırılması, ana dili öğretiminin en önemli amaçlarından biridir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirir (Luma, 2002: 9). Güneş'e göre anlama (2004: 60) metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Bu tanıma göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin, okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir. Alperen (1999: 148)'e göre bir metni anlama, metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bilinir hâle gelmesi, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve nihayet okunan metnin yorumlanması ve anlatılması gibi kazanımları gerektirir. Moffet ve Wagler (1976: 127-129) okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartlarını dikkati yoğunlaştırma, yeniden yapılandırma, zihinde canlandırma, çıkarımlarda bulunma, anlama nüfuz etme olarak belirlemektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin mahiyeti kadar ölçülmesi ve değerlendirilmesi de çok önemli bir konudur. Eğitimde başarının ölçülmesi dolaylı yoldan yapılır. Başarı doğrudan ölçülemeyeceği için bireyin tepkide bulunabileceği koşullar yaratılır. Bunun için öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik uyarıcılar (ölçme araçları) hazırlanır ve bu uyarıcılara tepkide bulunmaları istenir (Kaynak 2000: 11-12). Eğitim öğretim durumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan doğru yanlış testleri, eşleştirmeli maddeler, çoktan seçmeli testler, klasik yazılı yoklamalar, çok sorulu kısa cevaplı testler aynı zamanda okuduğunu anlamının ölçülmesinde de kullanılmaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde okullarımızda en yaygın olarak kullanılan araçlar klasik türdeki yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli testlerdir.

### Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalar, öğrencilere bir veya birkaç sorunun yöneltildiği ve cevabın belli bir düzen içinde yazılı olarak beklendiği sınavlardır. Yazılı yoklamalarda esas durum, öğrencinin kendisine yöneltilen sorunun cevabını düşünmesi, belli bir plana göre düzenlemesi ve yazılı olarak ifade etmesidir. Bir yazılı yoklama sorusu, cevaplayıcıyı, hakkında yazacağı konuyu seçmede ve cevabın ifadesinde serbest bırakır. Öğrenci, konuya yaklaşım biçiminde, cevabında kullanacağı olgusal bilgilerin seçiminde ve onları örgütleyip bütünleştirmede, cevabında kapsanan noktaların her birine vereceği önem derecesini belirlemede özgürdür. Bu nedenle yazılı yoklamalar, kişinin özgür ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede çok kullanışlıdır (Tekin, 1991: 110).

Yazılı yoklama sorularının hazırlanması, uygulanması ve puanlanması sırasında bazı güçlüklerle karşılaşılabilir. Örneğin yazılı yoklamalarda cevapların yazılı olarak verilmesi zorunluluğu, aslında ölçülmek istenmeyen özelliklerin de cevaba (dolayısıyla puanlamaya) yansması olasılığını doğurur. Anlatımın duru, güzel ve çekici olup olmaması; yazının okunaklı, düzgün ve güzel olup olmaması; yazma sürati, kompozisyon yeteneği vs. verilen cevabın görünümünü ve o cevaba verilen puanı değiştirebilen etkenlerdir (Tekin 2003: 111; Binbaşıoğlu, 1983: 18). Yazılı yoklamalarda, cevaplama zamanının çoğu, soruların cevabını düşünüp bulmaya ve cevapları yazmaya harcanır. Bu durum soru sayısını azaltır. Az sayıda soru ile ölçülmek istenen konuları örnekleyebilmek olanaksızdır. Sorulan soruların (örneklem) ilgili alanda sorulabilecek bütün soruları (evren) temsil edememesi, yazılı yoklamaların kapsam geçerliğini düşürür (Tekin, 2003: 112; Binbaşıoğlu, 1983: 18). Yazılı yoklama sorularına verilmiş olan herhangi bir cevap, doğru - yanlış kategorilerinden sadece birine konulamayabilir. Bu nedenle cevapların doğruluk derecesinin belirlenmesi öğretmene kalan bir iştir (Tekin 2003: 113; Yılmaz, 2002: 86).

### Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testlerde bir soru kökü ve sorunun doğru cevabının da içinde bulunduğu birkaç cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir (Özçelik, 1989: 26). Bu tip test, test türleri içinde en çok kullanılanıdır.

Hazırlık aşamasında özel bilgi ve beceri gerektiren çoktan seçmeli testlerin cevaplandırılması, öğrencinin çok az zamanını alır. Bu nedenle, belli bir süre içinde uygulanacak bir testte çok sayıda soru sorulabilir. Testte çok sayıda soru bulunması da testin güvenilirlik ve geçerliğini artırır. Çoktan seçmeli maddelerde, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Bu da puanlamanın doğru ve nesnel olmasını sağlar. Puanlamada öğrencinin önceki başarısı, giyinişi, hal ve gidişi, yazı güzelliği, iyi kompozisyon yazma gibi, ölçülen özellik ya da özelliklerin dışındaki etkenlerin etkisi olmaz (Tekin, 2003: 149). Bununla birlikte çoktan seçmeli madde türü, kişinin bildiklerini örgütleyerek sunma ve cevaplarını dil bilgisi kurallarına göre açıkça ifade etme gücünü ölçmede kullanılmaz. Ayrıca bu testlerde, bir maddenin yokladığı bilgiye sahip olmayan cevaplayıcının tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır. Bir maddedeki seçeneklerin sayısı çok ve niteliği iyi olursa salt tahminle cevabı bulma olasılığı, şans başarısı düşer. Şans başarısı, testin geçerlik ve güvenilirliğini düşürücü yönde etki eder (Tekin 2003: 149-150).

Eğitim sisteminde ana dili dersleri ve diğer dersler açısından bakıldığında okumanın önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okul dönemi öğrenmeleri büyük ölçüde okumaya dayanır. Okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa iyi okuyamayan ve okuduğunu kavrayamayan bir öğrencinin başarılı olması mümkün değildir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ile birlikte ilköğretim düzeyinde öğrencilerin düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Çiftçi, 2007: 4). Bu amaçlara ulaşmak üzere yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de çeşitlilik göstermektedir. Bu araştırmanın amacı eğitimde sıklıkla başvurulan çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı sınavlar arasında okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi açısından bir fark olup olmadığını tespit etmektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2000: 77). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı sınavlar arasında bilgilendirici metinler bağlamında okuduğunu anlama düzeyinin değerlendirilmesi açısından bir fark olup olmadığı konusu betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilköğretim okullarından yansız atama yoluyla (random yöntemi) seçilen 183 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler ilköğretim 8. sınıfta eğitim öğretim görmektedirler. Araştırmaya örneklem olarak seçilen gruplar ve gruplardaki öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Gruplar	Öğrenci Sayısı
1. Grup	30	4. Grup	23
2. Grup	34	5. Grup	34
3. Grup	29	6. Grup	33

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 1” ve “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2” olmak üzere iki ayrı ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunlardan “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 1” gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek; “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2” ise çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı sınavlar arasında okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi açısından bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçekler bilgilendirici metinlerin unsurları gözetilerek hazırlanan 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçeklerde yer alan soruların madde başlıkları şu şekildedir:

Soru	Madde başlıkları	Soru	Madde başlıkları
1	Metnin Konusunun Tespit Edilmesi	7	Metinde Yakın Anlama Gelen Cümlelerin Tespit Edilmesi
2	Metnin Ana Düşüncesinin Tespit Edilmesi	8	Metindeki Neden Sonuç İlişkilerinin Tespit Edilmesi
3	Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Tespit Edilmesi	9	Metindeki Şart İfadelerinin Tespit Edilmesi
4	Yazarın Metni Yazma Amacının Tespit Edilmesi	10	Metindeki Tanımlamaların Tespit Edilmesi
5	Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Tespit Edilmesi	11	Metindeki Karşılaştırmaların Tespit Edilmesi
6	Metne Başlık Önerilmesi	12	Metindeki Eşleştirmelerin Tespit Edilmesi

Araştırmada kullanılan birinci ölçek, (Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 1) Nurullah Ataç’ın “Dayanışma” isimli deneme türündeki metnine yönelik hazırlanan çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla madde analizine başvurulmuştur. Ölçekteki sorulara ilişkin madde analizi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi
1	,63	4	,50	7	,73	10	,53
2	,52	5	,50	8	,62	11	,61
3	,59	6	,73	9	,69	12	,64

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, (Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2) Selâhattin Batu’nun “Güzel Huy ve İnsan” isimli deneme türündeki metni esas alınarak hazırlanmıştır ve kendi içinde iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi çoktan seçmeli test soruları kullanılarak; diğeri ise açık uçlu yazılı soruları kullanılarak geliştirilmiştir. Bu ölçeklerdeki soru sayıları ve soruların madde başlıkları yukarıdaki tabloda belirtildiği şekildedir. Bu ölçeğin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla madde analizine; açık uçlu sınav sorularından oluşan ikinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla da uzman görüşüne başvurulmuştur. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölüme ilişkin madde analizi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi	Soru	Madde Ayırıcılık İndeksi
1	,73	4	,70	7	,53	10	,83
2	,62	5	,55	8	,57	11	,61
3	,69	6	,58	9	,72	12	,56

Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2'nin açık uçlu yazılı sorularından oluşan ikinci bölümündeki maddelerin geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Madde başlıklarının uygunluğu konusunda uzmanlardan (en uygun=5; hiç uygun değil=1) arasında bir puanlama yapmaları istenmiştir. Toplam 5 uzmanın vermiş oldukları puanların ortalamaları aşağıdaki gibidir:

Soru	Uzman Görüşü	Soru	Uzman Görüşü	Soru	Uzman Görüşü	Soru	Uzman Görüşü
1	5,0	4	4,3	7	5,0	10	5,0
2	5,0	5	5,0	8	5,0	11	5,0
3	5,0	6	5,0	9	4,8	12	4,0

Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçeklerin geçerliliklerinin sağlanmasından sonra uygulamalara geçilmiştir.

### İşlemler

Çalışma grubunun belirlenmesinden sonra ilk işlem olarak gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla gruplar arasında varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizinden elde edilen bulgulara göre gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgudan hareketle 6 gruptan oluşan öğrenciler 2 grup oluşturacak şekilde birleştirilmiştir. Elde edilen gruplardan birincisinde 93; ikincisinde ise 90 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında aralarında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmayan iki gruba Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2 uygulanmıştır. Bu gruplardan birincisi, ölçeğin çoktan seçmeli test biçimini; ikincisi ise açık uçlu yazılı sınav biçimini almışlardır. Bu işlemin tamamlanmasından sonra ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilmesine geçilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 11.5 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenebilmesi için çoktan seçmeli test uygulanan grubun sorulara verdikleri yanıtlarla, açık uçlu yazılı soruları uygulanan grubun sorulara verdikleri yanıtlar yüzde (%) ve frekans (f) işlemleri kullanılarak analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu aşamada Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği 2'de yer alan madde başlıklarının her birine ilişkin bulguların ayrı tablolarda verilmesi yoluna gidilmiştir.

#### *1. Metnin Konusunun Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular*

Metnin konusunun tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 1.** Metnin Konusunun Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metnin Konusunun Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	71	76,3	22	23,7	32	37,6	58	62,4

Tablo 1'e göre "Metnin Konusunun Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 76,3'ü doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 37,6 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 23,7'si tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 62,4 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 2. Metnin Ana Düşüncesinin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metnin ana düşüncesinin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 2.** Metnin Ana Düşüncesinin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metnin Ana Düşüncesinin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	68	73,1	25	26,9	8	11,8	82	88,2

Tablo 2'ye göre "Metnin Ana Düşüncesinin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 73,1'i doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 11,8 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 26,9'u tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 88,2 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 3. Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metnin yardımcı düşüncelerinin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.** Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	43	46,2	50	53,8	25	26,9	65	69,9

Tablo 3'e göre "Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 46,2'si doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 26,9 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 53,8'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 69,9 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

#### 4. Yazarın Metni Yazma Amacının Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Yazarın metni yazma amacının tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 4.** Yazarın Metni Yazma Amacının Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Yazarın Metni Yazma Amacının Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	F	%	f	%
	69	74,2	24	25,8	19	20,4	71	76,3

Tablo 4'e göre "Yazarın Metni Yazma Amacının Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 74,2'si doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 20,4 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 25,8'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 76,3 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

#### 5. Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Yazarın konuya yönelik bakış açısının tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 5.** Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	59	63,4	34	36,6	4	4,3	86	92,5

Tablo 5'e göre "Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 63,4'ü doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 4,3 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 36,6'sı tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 92,5 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

#### 6. Metne Başlık Önerilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metne başlık önerilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 6.** Metne Başlık Önerilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metne Başlık Önerilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	f	%	f	%
	68	73,1	25	26,9	48	51,6	42	45,2

Tablo 6'ya göre "Metne Başlık Önerilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 73,1'i doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 51,6 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 26,9'u tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 45,2 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.



### 7. Metinde Yakın Anlama Gelen Cümlelerin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metinde yakın anlama gelen cümlelerin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 7.** Metinde Yakın Anlama Gelen Cümlelerin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metinde Yakın Anlama Gelen Cümlelerin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	67	72,0	26	28,0	21	22,6	69	74,2

Tablo 7'ye göre "Metinde Yakın Anlama Gelen Cümlelerin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 72,0'si doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 22,6 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 28,0'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 74,2 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 8. Metindeki Neden Sonuç İlişkilerinin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metindeki neden sonuç ilişkilerinin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 8.** Metindeki Neden Sonuç İlişkilerinin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metindeki Neden Sonuç İlişkilerinin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	65	69,9	28	30,1	32	34,4	58	62,4

Tablo 8'e göre "Metindeki Neden Sonuç İlişkilerinin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 69,9'u doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 34,4 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 30,1'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 62,4 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 9. Metindeki Şart İfadelerinin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metindeki şart ifadelerinin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 9.** Metindeki Şart İfadelerinin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metindeki Şart İfadelerinin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	76	81,7	17	18,3	48	51,6	42	45,2

Tablo 9'a göre "Metindeki Şart İfadelerinin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 81,7'si doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 51,6 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 18,3'ü tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 45,2 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 10. Metindeki Tanımlamaların Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metindeki tanımlamaların tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 10.** Metindeki Tanımlamaların Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metindeki Tanımlamaların Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	73	78,5	20	21,5	15	16,1	75	80,6

Tablo 10'a göre "Metindeki Tanımlamaların Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 78,5'i doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 16,1 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 21,5'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru %80,6 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 11. Metindeki Karşılaştırmaların Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metindeki karşılaştırmaların tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 11.** Metindeki Karşılaştırmaların Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metindeki Karşılaştırmaların Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	56	60,2	37	39,8	22	23,7	68	73,1

Tablo 11'e göre "Metindeki Karşılaştırmaların Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 60,2'si doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 23,7 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 39,8'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 73,1 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

### 12. Metindeki Eşleştirmelerin Tespit Edilmesi Maddesine İlişkin Bulgular

Metindeki eşleştirmelerin tespit edilmesi maddesine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu yazılı sınavlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 12.** Metindeki Eşleştirmelerin Tespit Edilmesi Maddesine Yönelik Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Metindeki Eşleştirmelerin Tespit Edilmesi	Çoktan Seçmeli Sorular				Açık Uçlu Sorular			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	f	%	f	%
	52	55,9	41	44,1	22	23,7	68	73,1

Tablo 12'ye göre "Metindeki Eşleştirmelerin Tespit Edilmesi" maddesine yönelik çoktan seçmeli sorunun % 55,9'u doğru olarak yanıtlanmıştır. Buna karşın aynı maddeye yönelik açık uçlu soruya % 23,7 oranında doğru yanıt verilmiştir. Diğer taraftan "konu" maddesine yönelik çoktan seçmeli soru öğrencilerin % 44,1'i tarafından yanlış yanıtlanırken; aynı maddeye yönelik soru % 73,1 oranında öğrenci tarafından yanlış olarak yanıtlanmıştır.

## TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulardan daha başarılı olmuşlardır. Örneğin öğrenciler kendilerine verilen metnin konusunu çoktan seçmeli test sınavı sonuçlarına göre % 76,3; metnin ana düşüncesini % 73,1; yazarın metni yazma amacını % 74,2; metindeki neden sonuç ilişkilerini % 69,9; metindeki tanımlamaları % 78,5 oranında doğru olarak tespit etmişlerdir. Diğer taraftan öğrenciler kendilerine konusunu açık uçlu sınav sorularına göre % 37,6; metnin ana düşüncesini % 11,8; yazarın metni yazma amacını 20,4; metindeki neden sonuç ilişkilerini % 34,4; metindeki tanımlamaları % 16,1 oranında doğru olarak tespit etmişlerdir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi açısından çoktan seçmeli testlerin lehine oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. Bunun temel sebebi açık uçlu yazılı sınavlarda öğrencinin metni dikkatlice okuyup anladıktan sonra yazılı olarak ifade etmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Çoktan seçmeli testlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Öğrenci soru kökünü okuduktan sonra verilen cevaplar içinden kendine en uygun olanı seçmek durumundadır. Oysa Türkçe öğretiminin temel amacı, insanların meramlarını eksiksiz, başkalarının yanlış anlamayacağı kadar açık ve doğru anlatmasını sağlamaktır. Eğitim sürecinde bu amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edip değerlendirmek büyük bir önem taşımaktadır (Özbay, 1997: 15).

Ölçme açısından cevaplandırılması gereken ilk soru, ölçülecek olanın ne ya da neler olduğu sorusudur. Bir programın etkililiği ya da öğrencilerin başarıları hakkında karar vermede öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerin gerçekten oluşup oluşmadığına bakmak gerekir (Tekin, 1991: 179). Bu bağlamda Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme diğer derslere göre daha zordur ve "çok yönlü veya karma" bir ölçme ve değerlendirmeyi gerektirmektedir (Küçük, 2002). Kantemir (1976: 128) 600 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada öğrencileri değerlendirmek üzere % 64.83 oranında çok sorulu kısa cevaplı testlerin; % 24 oranında açık uçlu yazılı sınavların; % 2.67 oranında ise çoktan seçmeli testlerin kullanıldığını tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler öğrencileri değerlendirirken test tekniğini çok fazla tercih etmemektedirler. Çakan (2004: 107) araştırmasında ilköğretimde ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerin en çok kullandıkları sınav türü hakkında bazı bulgular elde etmiştir. Buna göre ilköğretim kademesindeki öğretmenler % 56.2 oranla çoktan seçmeli sınavları; % 48.8 oranında açık uçlu yazılı sınavları kullanırken; ortaöğretim öğretmenleri % 69.7 oranında açık uçlu yazılı sınavları; %30.8 oranında kısa cevaplı testleri kullanmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerinden daha fazla çoktan seçmeli madde kullanması ilginçtir. Çünkü ilköğretimde öğrencilerin sözel becerilerinin, kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin ve yaratıcılık güçlerinin gelişmesi açısından yazılı yoklamaların çoktan seçmelilerden daha sık kullanılması beklenen bir durumdur. Fakat ortaöğretim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu yazılı yoklamayı tercih ederken ilköğretim öğretmenleri çoktan seçmeli testleri kullanmayı tercih etmektedirler.

Türkçe öğretimi uygulamalarında, öğretimsel etkinliklerin istenilen amaçlara ulaşip ulaşmadığını tespit için ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması gerekmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004). Bu amaçla birkaç yöntemin birlikte kullanılması uygun olacaktır (Özbay, 2007: 157). Çoklu değerlendirme araçları kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir fırsat tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin neler öğrendiğini ve uygulayabildiğini bilmesi, bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Bazı öğrenciler tartışma sırasında sessiz kalırken yazmada başarılı olabilirler (Levstik ve Barton, akt. Özbay, 2007: 157). Bütün bunların çok iyi tespit edilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Çoktan seçmeli testler eğitimin hemen her kademesinde kullanıldığı gibi Türkçe derslerinde de kullanılmaktadır. Test türü imtihanlar Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir. Mesela okuduğunu anlama becerisinin veya diğer becerilerin bilgi seviyesinde ölçülmesinde testlerden faydalanmak mümkündür. Ancak doğrudan doğruya becerinin ölçülmesinde kullanılması hem öğrencilerin yaratıcılık güçlerini ortaya koymalarını hem de bu güçlerini geliştirmelerini engeller (Özbay, 1997: 16; Aşlıoğlu, 1993: 251; Poyrazoğlu, 1993: 243; Yalçın, 1993: 230). Çünkü test türü imtihanlarda kişi, sadece kendine verilen seçeneklerden birisini işaretlemek veya eksik bir cümleyi tamamlamak mecburiyetindedir. Bu sebeple öğrencilerin dinlediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını, okuduklarını, incelediklerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatabilmesine fırsat verilmemektedir. Binbaşoğlu da (1983: 46) çoktan seçmeli testlerin bireyin yaratma gücünü geliştirmediği gibi düşünceleri bireşim yapma (kompozite etme) yeteneğini de ölçemediğini ifade etmektedir.

Çoktan seçmeli sınavların bir eksikliği de değerlendirme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Bu sınavlardaki sorularda sadece bir tek doğru cevap vardır ve doğru cevap için tam puan verilirken, yanlış cevap için puan verilmez. Diğer bir ifade ile kısmi bilgiyi değerlendirme imkânı yoktur. Ayrıca öğrencinin öğretmenin düşündüğü doğru sebep yüzünden mi yoksa yanlış bir çıkarımdan dolayı mı doğru cevabı verdiği ya da doğru cevabı tahminle mi işaretlediğini anlamak mümkün değildir. Yani çoktan seçmeli testlerde aynı puanı alan iki öğrencinin aynı bilgi seviyesine olduğu ileri sürülemez çünkü aynı puanı almanın çok fazla yolu vardır. Örneğin 10 sorudan oluşan bir teste 10 üzerinden 5 almanın 252 yolu vardır (Johnstone, 1988, akt. Bahar, 2001: 26).

Çoktan seçmeli testlerde kullanılan dil ve anlatım özellikleri öğrencilerin cevaplarını etkilemektedir (Cassels ve Johnstone, 1983). Seçeneklerdeki bir tek kelimenin onun eş anlamlısı ile değiştirilmesinin öğrencilerin cevabını önemli ölçüde etkilediği, olumsuz olarak verilen cümle veya kelimelerin başarıyı düşürdüğü, seçeneklerdeki cevabın doğruluğunu pekiştirmek amacı ile kullanılan zarf ve niteleyici kelimelerin performansı etkilediği görülmüştür (Friel, 1981, akt. Bahar, 2001: 28).

Öğrencinin bildiklerini belli bir düzen içerisinde ve dil kurallarına göre açıkça ifade etme becerisini ölçmede yetersiz kalan çoktan seçmeli sınavların yerine başka ölçme araçları kullanılabilir. Özellikle öğrenciden duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde anlatması isteniyorsa diğer ölçme araçlarından mutlaka yararlanılmalıdır. Açık uçlu yazılı sınav soruları bu amaçla kullanılabilir. Özellikle analiz, sentez, değerlendirme gibi yüksek düzeyde mantıksal işlemleri gerektiren basamaklarda çoktan seçmeli ve diğer objektif test maddeleri kullanılabilirse da yazılı yoklamalar, bu tür yüksek düzeyde mantıksal işlemleri ölçmek için daha uygundur.

Yazılı yoklamaların puanlanmasındaki güçlük, bu tip sınavların en büyük zaaflarından birisidir. Bu problemi ortadan kaldırmak için çeşitli metotlar önerilmiştir. Bu metotlardan biri (Sorting Method), yazılı yoklama kâğıtlarını okuyarak, iyi, orta, zayıf gibi birkaç düzeyde gruplara ayırmayı gerektirir. Bir başka metot ise (Point-Score Method), yazılı yoklama kâğıtlarını değerlendirmede önceden puanlayıcı tarafından hazırlanan puanlama anahtarının kullanılmasıdır (Marshall and Hales, 1971: 60-62). Puanlama yapılırken her sorunun cevabı önceden tasarlanmalı, yanıt anahtarı ve puanlama cetveli hazırlanmalıdır (Kan, 2005: 208).

Yazılı yoklamaların çok önemli avantajları göz önüne alınacak olursa, bu tür sınavların geçerlik ve güvenilirliklerinin artırılarak daha kullanışlı hâle getirilmesi büyük önem taşır. Öğrencinin el yazısı yazma becerisini, düşünme ve ifade yeteneğini körelttiği gibi görüşlerin de yer aldığı test tekniğinin yanında klasik yazılı sınavlarının Türkçe dersinin ölçme, değerlendirilmesinde önemli bir yeri vardır (Ercilasun, 1998).

Açık uçlu yazılı yoklamaların Türkçe derslerinde kullanılması gerektiği ifade edilmekle birlikte bu sınavların kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle yazılı yoklamada Türkçe öğretmenin öğrencilerinin teorik bilgi seviyelerini mi yoksa uygulamaya dayalı kompozisyon bilgilerini mi ölçeceğini kararlaştırması gerekir. Eğer her ikisini de ölçmek amacı gütmüyorsa teorik bilgileri ölçerken yazının güzelliği, kâğıdın düzeni gibi biçime ilişkin unsurları puanlamada kıstas olarak kullanmamalıdır. Çünkü yazı ve ifade tarzı, kazandırılması düşünülen hedeflere ulaşmada bir araç durumundadır. Ancak bu sınav öğrencilerin kompozisyon becerilerini ölçmek, onların belli bir konuda sentez yapıp yapamadığını ölçmek amacıyla yapıyor ise amaca hizmet ediyor demektir (Kılıç, 1999: 120).

Diğer taraftan açık uçlu yazılı sınavların öğrencinin değerlendirilmesi noktasında birtakım eksikliklerinin bulunduğu da bir gerçektir. Örneğin insan unsurunun sonucuna en fazla etki edebildiği sınav türü yazılı sınavlardır. Bilgi, beceri, hazır bulunuşluk düzeyi ve ruhsal açıdan yeterli olmayan bir Türkçe öğretmenin güvenilirliği ve geçerliği olan bir sınav yapması mümkün değildir. Yazılı sınavlarda cevapların sınırlı olmaması, verilen cevapların doğruluğu konusunda kesin ölçütlerin bulunmaması, soruların güçlük derecelerinin tam olarak ölçülememesi gibi sebepler de ölçme değerlendirmelerde büyük sıkıntılar doğurmaktadır. Bütün bu olumsuzluklara rağmen daha kolay hazırlanması, öğrencinin dili kullanım becerisini, ifade kabiliyetini, imla kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanabilme becerisini ölçebilmesi gibi sebeplerle yazılı sınavlar Türkçe öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Kılıç, 1999: 119-120).

Açık uçlu yazılı sınavların değerlendirilme açısından eksikliklerini gidermek amacıyla bazı çözümler üretilebilir. Cevapların puanlanmasında ayrıntılı bir puanlama/cevap anahtarı kullanmak bu çözüm yollarından birisidir.

Puanlama anahtarında, cevapta bulunması gerekli öğelere, öğeler arasındaki ilişkilere, cevabın bütünlük ve örgütlenmesine yer verilebilir (Tekin, 2003: 118). Ayrıca, puanlama anahtarı, öğrencinin kâğıdında yer alabilecek orijinal ve yaratıcı düşüncelere/cevaplara da puan verebilmelidir (Turgut, 1986, akt. Yılmaz, 2002: 89). Yazının güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni gibi hususlar, ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa bunları olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtılmamalıdır. Bu hususlar, yazılı yoklamayla birlikte ölçülmek isteniyorsa, sorulardan ayrı olarak puanlanmalıdır. Dezavantajları giderildiğinde yazılı yoklamaların eğitim kalitesine katkı sağlayacağı kuşkusuzdur.

## KAYNAKÇA

- AKSAN, D. (1988). “Ortaöğretimde Türk Dili Öğretimini Geliştirme Yolları”, **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**, 1-3 Ekim 1986. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ARICI, H. (1972). **İstatistik Yöntemler ve Uygulama**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- AŞILIOĞLU, B. (1993). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BAYKUL, Y. (2000). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**. Ankara: ÖSYM Yay.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BLOOM, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. çev. Durmuş A. Özçelik. İstanbul.
- CEMİLOĞLU, M. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- ÇAKAN, M. (2004). “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Orta Öğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 37: 99-114.
- ÇALIŞKANER, A. (1977). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yaykur Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- ERCİLASUN, A. B. (1998). Test Türkçeyi Bozuyor. (Mülakat). Hürriyet Gazetesi, 9 Ocak 1998.
- ERİŞEN, S. (1983). “Türkçe Eğitimi Üzerine Değiniler: Türkçe Eğitimi ve Sorunları”, **Öğretmen Dünyası**. 4: 44.
- KANTEMİR, E. (1976). **Türkiye’de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Alan Araştırması**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- KAVCAR, C ve diğ. (1999). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.
- KAVCAR, C. (1984). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları.” **Öğretmen Dünyası**. 52: 5.
- KAYNAK, S. (2000). Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- KILIÇ, M. (1999). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Problemleri”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı**. 117-121.
- KÜÇÜK, S. (2002). “Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler”, **Millî Eğitim Dergisi**. S. 153-154.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2006). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MARSHALL, J. C. ve HALES, L. W. (1971). **Classroom Test Construction**. California: Addison. Wessley Publishing Company.
- MARSHALL, J. C. ve HALES, L. W. (1972). **Essential Of Testing Massachussets**. California: Addison Wessley Publishing Company.
- MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003, Ankara: MEB Yay.
- MEB İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı, 2002, İstanbul: MEB Yay.
- ÖZBAY, M. (1997). “Tets Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri”, **Bilge**. 11: 13-16.
- ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.
- ÖZÇELİK, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZÇELİK, D. A. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- POYRAZOĞLU, O. N. (1993). “Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri”, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları.
- SEZER A. ve diğ. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SÖNMEZ, V. (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEKİN, H. (1991). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- TEKİN, H. (2003). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- TEKİNDAL, S. (2003). “Sınıfta Soru Sormanın Öğretimi”. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- TURGUT, M. F. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- ÜSTÜNER, A. ve ŞENGÜL, M. (2004). “Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri”, **Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, 14: 197-208.