



Türkçe Dersi Sınav Sorularının Özgünlük, Madde Türü, Madde Yazma Ölçütleri ve Bilişsel Düzey Açısından İncelenmesi *

Pınar Kanık Uysal ¹, Çiğdem Akın Arıkan ², Tuba Acar Erdol ³,
Emel Bayrak Özmutlu ⁴, Hayati Akyol ⁵

Öz

Bu araştırmada Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, biçimsel düzen, madde türleri, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, veri kaynağının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Karadeniz bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir ildeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları sınav soruları oluşturmuştur. Araştırmaya Liselere Geçiş Sistemi (LGS) başarıları temelinde belirlenen okul düzeylerinin her birinden, il sınırlarındaki her ilçeden ve ortaokul kademesindeki her okul türünden sınav soruları dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında 51 sınav kâğıdı içerisinde yer alan 747 soru analiz edilmiştir. Araştırma verileri için betimsel analiz gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular frekans ve yüzdelerden yararlanılarak özetlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınav kâğıtlarının %11 ile %91 arasında değişen benzerlik oranlarına sahip olduğu, bazı sınav kâğıtları ve sorularının farklı internet kaynaklarından hiç değiştirilmeden olduğu gibi alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi sınav kâğıtlarının yarısından fazlasının bir sınav kâğıdında bulunması gereken biçimsel özelliklere sahip olmadığı, sınav kâğıtlarında en fazla kullanılan madde türünün çoktan seçmeli madde türü olduğu ve öğretmenlerin madde yazma ölçütlerine dikkat etmediği görülmüştür. Bu durum incelenen sınav kâğıtlarının çoğunluğunda geçerlik problemi olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan bir diğeri soruların yaklaşık beşte dördünün anlama basamağında, beşte birinin hatırlama ve uygulama basamağında olmasıdır. Ayrıca çözümlenme ve yaratma basamaklarına yönelik çok az sayıda soru

Anahtar Kelimeler

Türkçe dersi
Ölçme ve değerlendirme
Benzerlik
Madde türleri ve madde yazma ölçütleri
Güncellenmiş Bloom Taksanomisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.05.2021
Kabul Tarihi: 01.04.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10896

* Bu makale, A-2027 proje kodu ile Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bir bölümü 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, pinaruysal32@gmail.com

² Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, akincgdm@gmail.com

³ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, tubaacarerdol@gmail.com

⁴ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, emelbayrakozmutlu@gmail.com

⁵ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, hayatiakyol@gmail.com

bulunduğu, değerlendirme basamağında ise hiç soru olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte incelenen soruların büyük çoğunluğunun orta bilişsel düzeye yönelik olduğu ve üst düzey sorulara yalnızca binde sekiz oranında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Öğrenme ve öğretme sürekli olarak bilgi toplamayı, karar vermeyi (Nitko ve Brookhart, 2016) ve alınan geri bildirimlerle birlikte bir sonraki adımı planlamayı gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, öğretim programlarıyla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin hangi oranda edinildiğinin belirlenmesinde kullanılmakta (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) yürütülen ölçme değerlendirme çalışmaları yapılacak planlamalar ve atılacak adımlara ilişkin kararların temelini oluşturmaktadır. Sistematik bir şekilde bilgi toplama, yorumlama ve kullanma yöntemi olan değerlendirmenin öğrenmeyi artırdığı ve iyi bir değerlendirmenin iyi bir öğretimin göstergesi olduğu (Döş vd., 2016; McMillan, 2015; Tofade, Elsner ve Haines, 2013) kabul edilmektedir. Öğrenme ve öğretmenin bütünleşik bir parçası olan değerlendirme öğretimden önce, öğretim sırasında ve öğretimden sonra yürütülmekte; öğretmenler tanılama, biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlarıyla değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretim öncesi yapılan değerlendirmeler öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak ders içi etkinliklerin planlanmasına yön vermekte; sınıf içinde yürütülen yapılandırılmış alıştırmalar, ara değerlendirmeler, sınıf içi görevler, yapılan gözlemler vb. durumlar öğrenme sürecini biçimlendirme imkânı sunmakta; dönem arası ve dönem sonrası yapılan sınavlar ise düzey belirlemeye yönelik değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar (Belet ve Sağlam, 2015; Beyhan, 2012; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Göçer, 2005; Güneyli ve Abbasoğlu, 2015; Karadüz, 2009) değerlendirme türleri içerisinde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerlendirme türünün düzey belirleyici değerlendirme olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirme türünde genellikle test türü ölçme araçları kullanılmakta bunlar da diğer ölçme tekniklerinden (gözlem, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarları vb.) daha nesnel ve standartlaştırılmış oldukları için değerlendirmeyi etkileyen öznellik ve tutarsızlığın bir kısmını engellemektedir (Nitko ve Brookhart, 2016). Öğretmenler bu değerlendirme türünü öğrencilerin öğretim sonunda ulaşımları gereken öğrenme hedeflerine hangi oranda ulaştıklarını belirlemek için kullanmakta, bunun yanı sıra süreç sonunda öğrencilerin sergileyebileceği düşünme becerilerinin neler olduğuna karar vermektedirler.

Öğrencilerinin hangi düşünme becerilerini kullanarak soruları yanıtlamalarını istedikleri de öğretmenlerin soruları hazırlarken bir sınıflamadan yararlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle sorular hazırlanırken taksonomiler kullanılmakta, taksonomiler öğrenilenlerin doğasını tanımlamaya yönelik sistematik bir yaklaşım sunarak ortak bir dil kullanılmasını sağlamaktadır (McMillan, 2015). Taksonomi kullanımı; öğretme ve değerlendirmelerde yönetilebilecek yetenek ve becerilerin çeşitliliğine dikkat çekmekte (Nitko ve Brookhart, 2016), bu da öğrencilerin taksonomilerdeki basamaklardan her birine ulaşacak şekilde öğrenme hedefleri belirlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda öğretim programlarını ve öğretmenleri yönlendirmektedir. Alanyazında öğrenme hedeflerinin aşamalı bir şekilde sınıflanmasına yönelik birçok taksonomi (Barrett, Haladayna, Marzano vb.) bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en çok bilinen ve kullanılan taksonomi olarak Bloom Taksonomisi ön plana çıkmaktadır (Büyükalın-Filiz ve Yıldırım, 2019; Lipscomb, 1985; McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016; Tofade vd., 2013). Anderson ve ekibi tarafından 2001 yılında (Anderson vd., 2001) güncellenen bu taksonomi eğitimcilerin belirli hedeflere ilişkin daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilmelerini sağlamak ve bu anlayışı değerlendirme ve öğretim arasındaki temel bağı geliştirmek için kullanmalarına izin vermektedir (Anderson, 2005). Bu taksonomi sayesinde çeşitli öğrenme hedefleri ve bunlara yönelik sınav soruları hazırlanabilmektedir. Bir sınıflandırma temel alınarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlamanın yanı sıra öğrencilerin üst düzey

düşünme becerilerini geliştirerek (Uymaz ve Çalışkan, 2019) soruların belli basamaklarda yığılmasının önüne geçmektedir (Büyükalın, 2007). Üst düzey düşünme becerileri eğitim ortamlarında kullanılan soru düzeylerinden etkilenmektedir (Aslan, 2011). Sınav soruları hazırlanırken bir taksonomi kullanmak üst düzey ya da alt düzey düşünme becerilerinin öğretilip öğretilmediğine ve değerlendirilip değerlendirilmediğine karar vermek için bir araç sağlamaktadır (Nitko ve Brookhart, 2016).

Nitelikli bir ölçme değerlendirme sürecinin yürütülebilmesi için öğretmenlerin bilişsel taksonomi bilgisinin yanı sıra ölçme araçlarında bulunması gereken iki temel özellik olan geçerlik ve güvenilirlik hakkında da yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Geçerli ölçme sonuçları için yeterli güvenilirlik gerekmekte, güvenilirlik yeterli sayıda ve uygun zorlukta soruların yer aldığı, açık ve anlaşılır yönergelerin ve soru maddelerinin bulunduğu, puanlama anahtarlarının hazırlandığı sınavlar için sağlanabilmekte, bu da değerlendirme sonuçlarının tutarlılığına işaret etmektedir (Nitko ve Brookhart, 2016). Zaman yetersizliği (sınavda yetersiz zaman verilmesi), sınav sorularının çok zor ya da çok kolay olması, soruların bilişsel taksonomideki farklı düzeyleri içermemesi ve derste işlenen konu ya da kazanımları kapsamaması sınav geçerliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bunları göz önünde bulundurarak öğretmenlerin kendi sınıf düzeylerindeki öğrenme hedefleri ve düşünme becerilerine uygun geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapabilmeleri için alanlarına ve öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme değerlendirme araçları hazırlama ve uygulama yeterliğine sahip olmaları (MEB, 2017) gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasında en önemlilerinden biri olan ölçme ve değerlendirme alanı yeterliliği (Esen, 2019; MEB, 2006, 2019; McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016; Xu ve Brown, 2016) öğretmenlere neyin ölçüleceğine karar verme ve amaca göre uygun soru türünü belirleme (Kubiszyn ve Borich, 2003) sorumluluğu yüklemektedir. Ancak öğretmen yeterliği üzerine yürütülen araştırmalar (Benzer ve Eldem, 2013; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Esen, 2019; İnceçam, Demir ve Demir, 2018; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; MEB, 2006; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanın ölçme ve değerlendirme alanı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, Mertler (2004) ortaokul öğretmeni ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının en yetersiz oldukları alanın geçerli ölçme aracı geliştirme olduğunu tespit etmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ilkököl ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek için yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin ölçme tekniklerinin hazırlanması ve kullanımı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını; Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin farklı ölçme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli bulduklarını, Esen (2019) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanın “üst düzey zihinsel özellikleri ölçebilen açık uçlu madde yazma” yeterliliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İnceçam ve diğerleri (2018)’nin, ortaokul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışma öğretmenlerin açık uçlu madde yazma sürecinin tamamında yetersiz olduklarını, buna gerekçe olarak da kendi bilgi eksiklikleri, öğrenci seviyesinin düşük olması, konuların açık uçlu madde yazımına uygun olmaması ve açık uçlu madde yazma ve puanlamanın uzun süre alması gibi nedenler sıraladıklarını göstermiştir. Özen (2020) Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama ve puanlamada sorunlar yaşadıklarını buna gerekçe olarak süre yetersizliği, kapsam geçerliği ve değerlendirmede yaşanan olumsuzlukları gösterdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alan bilgisine sahip olması ve bunu uygulamaya yansıtması mesleki bir sorumluluk iken niteliği düşük ya da hatalı değerlendirmeler yapmaları, değerlendirmeler sonucunda aldıkları hatalı kararlarla öğrencilerine zarar vermeleri meslek standartlarına ve etiğe aykırı hatta yasa dışı (Nitko ve Brookhart, 2016) bir durumdur.

Kendi değerlendirme yöntemlerini oluşturma sorumluluğuna sahip olan öğretmenlerin bir diğer sorumluluğu da başkaları tarafından hazırlanmış ancak dersin amaçlarına hizmet eden değerlendirme yöntemlerini seçmektir. Öğretmenler kendilerinin hazırlamadığı, hazır olarak aldıkları soruları da kendi öğretim amaçlarına uygun olup olmadığı konusunda kontrolden geçirmek, hatalı bir

değerlendirme yapmamak adına tüm önlemleri almak zorundadır. Nasıl ki öğretmenlerin kendi hazırladıkları sorularda geçerliği ve güvenilirliği sağlama sorumlulukları var ise aynı durum hazır alınan sorular için de geçerlidir. Nitko ve Brookhart (2016) hazır aldığı soruları kendi ölçütlerinden geçirmeyen öğretmenlerin hatalı değerlendirme yapma olasılıklarının yüksek olduğunu, hazır alınan soruların öğretmenin kendi derslerinde vurguladığı içerikle eşleşmeyebileceğini bu nedenle alınan soruların öğretmenlerin kendisi tarafından ders içeriği ve değerlendirme ölçütlerine uygunluğu açısından incelenmesi, bir kontrolden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hazır olarak aldıkları soruları olduğu gibi kullanmak yerine ölçme değerlendirme ilkelerine uygun bir şekilde uyarlaması, ölçmeyi planladığı kazanımlara uygun olanları kullanması ve soru türlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek amacına en uygun olan soru türünü seçmesi gerekmektedir. Seçilecek soru türleri ölçülmek istenen amaca, alana ve düşünme becerilerine göre değişmektedir. Soru türleri; doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, açık uçlu vb. şekilde çeşitlilik göstermektedir (Baykul, 2010; Hogan, 2007; Popham, 2005). Tek bir soru türü yerine ölçülmek istenilen kazanım veya özelliğe göre ölçme araçlarının çeşitliliğinden yararlanılması da daha geçerli bir ölçme yapılmasını sağlamaktadır (Deniz ve Keray Dinçel, 2019).

Sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması (Aslan, 2011; MEB, 2019; Tofade vd., 2013), karmaşık düşünme düzeylerindeki öğrenme hedefleri seçilerek öğrencilerin soruları kolayca cevaplamasından çok, gerçek anlamda bir üretim ve yaratım sürecini deneyimlemelerini gerektiren sorular hazırlanması gerekmektedir. Bloom Taksonomisi'ne göre ilk üç bilişsel kategorideki (hatırlama, anlama ve uygulama) öğrenme hedeflerinin; kısa cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ya da eşleştirme test teknikleri ile değerlendirilebildiği; son üç bilişsel kategorideki (çözümleme, değerlendirme, yaratma) öğrenme hedeflerinin ise bu şekildeki test teknikleri ile kısmen ölçülebileceği bu nedenle değerlendirmelerin performansa dayalı durum belirleme yöntemleri (proje, performans, portfolyo) ile yapılması gerektiği (Nitko ve Brookhart, 2016) vurgulanmaktadır. Çünkü bilgi ve basit anlama hedeflerinin çoktan seçmeli ve kısa cevaplı maddelerle, derinlemesine anlama ve akıl yürütme hedeflerinin ise açık uçlu maddelerle daha iyi değerlendirilebileceği (McMillan, 2015) kabul edilmektedir. Türkçe dersleri de açık uçlu soruların hazırlanması, farklı düşünme becerilerine yer verilmesi ve çeşitli soru türlerinden yararlanılması adına elverişli bir ders olma özelliği taşımaktadır. Scarino (2013), dil öğretmenlerinin doğrudan test kullanıcıları oldukları için tüm paydaşların en önemlileri olduklarını savunmaktadır. Bu durum da Türkçe öğretmenlerine ölçme değerlendirme yeterliği alanında büyük sorumluluklar yüklemekte, onlardan geçerli-güvenilir ve farklı bilişsel düzeylerde sorular hazırlamaları beklenmektedir. Türkçe ders başarısının diğer tüm derslerdeki başarı düzeyini etkilediği (Benzer, 2019; Ceran ve Deniz, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019; Yıldız vd., 2019) düşünüldüğünde bu derste kullanılan soruların ölçme değerlendirme ölçütleri açısından uygunluğunun incelenmesi, derslerde uygulamaya konulan soruların niteliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi adına çalışmalar yürütülmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi ve yeterlikleri (Benzer ve Eldem, 2013; İnceçam vd., 2018; Özen, 2020; Sultana, 2019; Xu ve Brown, 2016; Wilen, 1991), soru sorma stratejileri (Anisah, Fitriati ve Rukmini, 2019; Suartini, Wedhanti ve Suprianti, 2020) ve soru düzeyleri (Döş vd., 2016; Tofade vd., 2013) üzerine çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Türkçe dersi özelinde ve bu derste yapılan sınavlarla ilgili yürütülen araştırmalarda ise genelde soru düzeyleri (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Bekaroğlu, 2007; Çintaş-Yıldız, 2015; Göçer, 2005, 2016; Güfta ve Zorbaz, 2008; Güneyl ve Abbasoğlu, 2015; Kavruk ve Çeçen, 2013; Ülger, 2003); soru türleri (Aydın ve Uçgun, 2020; Maden ve Durukan, 2009); soru alanları (Aydın ve Uçgun, 2020; Güfta ve Zorbaz, 2008; Maden ve Durukan, 2009); soru hazırlama yeterliği (Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen, 2020) ve soruların programdaki kazanımları karşılama durumu (Aydın ve Uçgun, 2020; Maden ve Durukan, 2009) üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak, Türkçe dersi sınav sorularının internet kaynaklarından doğrudan alınıp alınmadığını, sınav kâğıtlarının biçimsel özelliklerini, her soru türünün kendine özgü madde yazım kurallarına uygunluğunu ve bunlarla birlikte madde türlerinin dağılımını ve maddelerin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi (GBT)'nin bilişsel süreç boyutuna ve üst bilişsel düzeye göre

dağılımını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmada Türkçe sınav kâğıtlarının özgün, farklı soru türleri ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren sorular içerme konusunda ne derece yeterli olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada LGS başarıları temelinde belirlenen okul düzeylerinin her birinden, il sınırlarındaki her ilçeden ve ortaokul kademesindeki her okul türünden sınav kâğıtları örnekleme dâhil edilerek bütüncül bir değerlendirme ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Böylece, Türkçe dersi sınavlarının ölçme ve değerlendirme açısından nitelikleri ve yeterliliklerine ilişkin kapsamlı ve derin bir betimlemeye ulaşmak amaçlanmıştır.

Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersi sınav kâğıtlarının içerik olarak benzerlik oranları nasıldır?
2. Türkçe dersi sınav kâğıtlarının biçimsel olarak dağılımı nasıldır?
3. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soru türlerinin dağılımı nasıldır?
4. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular yazılırken uyulması gereken kurallara uyulmuş mudur?
5. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların GBT'nin bilişsel süreç boyutuna ve üst bilişsel düzeye göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe dersi sınav sorularının incelendiği bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, doğrulanabilir verilere ulaşmak için var olan kaynakların sistematik yolla incelenmesidir (Watkins, Meiers ve Visser, 2012). Araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi anlamına gelmektedir. Bu yöntemde doküman olarak değerlendirilen (ör; kitap, günlük, gazete, dergi, sınav kâğıtları vb.) belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesini gerektiren sistematik bir süreç takip edilmektedir. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bu yöntem de incelenen konu hakkında bir anlayışa ulaşmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Türkçe dersi sınavlarının ölçme ve değerlendirme açısından nitelikleri ve yeterliliklerine ilişkin bir betimlemeye ulaşmanın amaçlandığı bu çalışmada doküman incelemesi yöntemini benimsemenin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını Karadeniz bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir ildeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları sınav kâğıtları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç genelleme yapmak değil, problemle ilgili farklı durumları örnekleyerek araştırmacıya durumlarla ilgili daha zengin bir bilgi sunmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırma kapsamında maksimum çeşitliliğinin sağlanması için farklı okul düzeylerinden (alt, orta ve üst başarı düzeyi), farklı ilçelerden (verilerin toplandığı ilde yer alan 17 ilçe) ve farklı okul türlerinden (ortaokul, imam hatip ortaokulu) sınav kâğıtları örnekleme dahil edilmiştir. Belirlenen ilde toplam 199 ortaokul bulunmakta, bu okullardan üç tanesi yeni açıldıkları ve LGS'ye giren öğrencileri bulunmadığından ve 10 tanesi ise özel okul olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında yer alan ortaokullar, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı LGS Türkçe dersi başarılarına göre alt, orta ve üst olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Daha sonra bu düzeyler göz önüne alınarak, her düzeyden okullar bağlı oldukları ilçe ve okul türleri dikkate alınarak sınıflandırılmış ve toplamda 54 okul seçilmiştir. Turnitin programının raporlaması sonucu bu okullardan dördünün sınav kâğıdı birebir aynı olduğu için üç okulun yazılı kâğıtları inceleme dışı bırakılmış ve 51 okula ait sınav kâğıtları üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu okullarda görev yapan sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin hazırladığı birinci ve ikinci sınav kâğıtları toplanmış ancak sadece birinci sınav kâğıtları incelemeye dahil edilmiştir. Birinci sınav kâğıtlarının seçilmesinde Türkçe

dersinde bir dönemde iki sınav yapılması ve birinci sınavda farklı soru türlerinin kullanılması etkili olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin birinci sınavlarında açık uçlu, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli vb. madde türlerini kullandıkları ancak ikinci sınavlarında çoğunlukla çoktan seçmeli madde türü tercih ettikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacına uygun olarak farklı madde türlerini içeren birinci sınavlar incelemeye dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (11.03.2020 tarih ve 2020-26 sayılı). Araştırmanın veri kaynağını Türkçe öğretmenlerinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Türkçe Dersi sekizinci sınıf düzeyinde hazırladıkları "sınav soruları ve cevap anahtarları" oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (ÖDM) aracılığıyla sınav kâğıtları temin edilmiştir. İlk aşamada gelen veriler bir kontrol listesi hazırlanarak araştırmacılar tarafından incelenmiş ve eksik olan dokümanlar ÖDM aracılığıyla okullardan yeniden istenmiş ve araştırmacılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçe dersi sınav kâğıtlarının içerik olarak benzerlik oranlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Turnitin programı kullanılmıştır. Turnitin programı sınav kâğıtlarının orijinal olmayan kısımlarını, bu kısımların oranını ve ilgili bölümün alındığı kaynağı gösteren bir program olması açısından sınav kâğıtlarının orijinalliğinin ölçümü için uygun bir araç olarak düşünülmüştür. Analiz aşamasında her bir sınav kâğıdı okul adı ile PDF dosyası biçiminde Turnitin programına yüklenmiştir. Program tarafından, sisteme yüklenen her sınav kâğıdı için benzerlik oranı, içerik ve kaynaklarını gösteren bir rapor oluşturulmuştur. Raporların analiz edilmesinde benzerlik oranları temelinde sınav kâğıtlarını incelemek üzere dört kategorili bir sistem kullanılmıştır. Bu sistemde benzerlik oranı %0-24 olanlar 4. düzey, %25-49 olanlar 3. düzey, %50-74 olanlar 2. düzey ve %75-100 olanlar ise 1. düzey olarak sınıflandırılmıştır. Ardından, her kategoriye ilişkin bilgiler betimleyici istatistiklerden frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Ayrıca, Turnitin raporlarına dayalı olarak benzerliğin olduğu her internet adresi ve benzerlik oranları sayılarak toplamda kaç farklı internet adresinden yararlanıldığı tespit edilmiş ve en yüksek kullanım oranına sahip olanlar belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçe dersi sınav kâğıtlarının biçimsel olarak incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda sayfa düzenine bakılmıştır. Sayfa düzeninde; yazı karakteri, harf büyüklüğü, maddeler ve seçenekler arasında yeterli aralık olması, madde kökü ve seçeneklerin aynı sayfada olması gibi ölçütler göz önünde bulundurularak betimsel analizden yararlanılmış, frekans ve yüzde kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt probleminde Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan madde türlerinin dağılımı ve maddeler yazılırken uyulması gereken kurallara uyulup uyulmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Sınav kâğıtları incelendiğinde çoktan seçmeli, doğru yanlış, açık uçlu, kısa yanıt ve eşleştirme test maddelerinin kullanıldığı görülmüştür. Alanyazın incelenerek her madde türü için madde yazarlarının/ öğretmenlerin madde yazımında uyması gereken ölçütler (Atılğan, 2006; Baykul, 2010; Doğan, 2019a, 2019b; Haladyna, 1994, 1997; Miller, Linn ve Gronlund, 2009; Tekin, 2012; Özçelik, 1992; Thorndike, 1971) yazılmıştır. Belirlenen ölçütler iki ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiş ve bu doğrultuda ölçütlere son şekli verilerek gerekli incelemeler yapılmıştır. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan her madde türü için uyulması gereken ölçütler "evet" ve "hayır" olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin soru yazma yeterlikleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan sınav kâğıtlarında yer alan soruların incelenmesinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Temalar olarak, GBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamakları analiz birimi olarak değerlendirilmiştir. Toplam 51 sınav kâğıdında yer alan 748 soru incelenmiş, bu sorulardan birinde soru kökü olmadığı için 747 soru analiz edilmiştir. Yazılı

sınavlarda yer alan soruların GBT'ye göre analizinde şu aşamalar izlenmiş ve ölçütler dikkate alınmıştır:

- Türkçe Eğitimi alanında GBT'ye göre yapılan araştırmalardaki (Aktaş, 2017; Çintaş-Yıldız, 2015; Erdoğan, 2017; Göçer, 2016; Güneyle ve Abbasoğlu, 2015; Kavruk ve Çeçen, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020) örnek sorular incelenmiştir. Bu araştırmalarda verilen kazanım ya da soru örneklerinin taksonomideki dağılımı araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş, bilişsel düzeye karar verilirken soru maddesinin sadece kazanım ya da konu alanı açısından ele alınmasının yeterli olmadığı, kullanılan soru türünün ve öğrenciden beklenen görevin sorunun bilişsel düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, aynı konu alanı ve kazanım içerisinde ancak farklı soru türünde hazırlanmış soruların hangi basamakta/basamaklarda kodlanacağına yönelik uzman görüşüne ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.
- Türkçe eğitimi alanında üst düzey ve bağlam temelli soru yazma deneyimine sahip üç uzmanın ve dört araştırmacının katılımıyla üç defa video konferans yapılmış ve farklı konu alanlarındaki (örn: ana fikir, anlatım biçimleri, cümlelerin ögeleri, düşünceyi geliştirme yolları, noktalama işaretleri/yazım kuralları, öznel/nesnel yargılar, söz sanatları) soruların hangi basamak altında kodlanacağına yönelik ölçütler oluşturulmuştur. Örneğin ana fikre yönelik sorular anlama basamağında kodlanmıştır [bkz: Tablo 1, Soru 5]. Bunun nedeni incelenen sorulardaki ana fikir metnin sınırları içerisinde kalmış ve bazı metinlerde metnin sonunda italik, koyu ya da tırnak içinde yazılarak vurgulanmıştır. Anlatım biçimlerine yönelik sorular hatırlama ve anlama basamaklarında kodlanmıştır [bkz: Tablo 1, Soru 2 ve Soru 6]. Bu durumun nedeni, örneğin hatırlama basamağında kodlanan 2. sorunun yalnızca var olan bilgilerin geri çağırılması ile çözülebilecek düzeyde olmasıdır. 5. sorunun anlama basamağında kodlanmasının nedeni ise önceden var olan bilgilerin, verilen metin doğrultusunda transfer edilmesini gerektirmesidir. Cümlelerin ögelerine yönelik sorularda ise karmaşık olanlar (daha fazla bilişsel yük gerektirmesi nedeniyle) çözümlenme basamağında [bkz: Tablo 1, Soru 10] değerlendirilmişken diğerleri uygulama basamağında değerlendirilmiştir. Uygulama basamağında değerlendirilmesinin nedeni cümlelerin çözümlenmesinin belli bir işlem sırası gerektirmesi ve yüklem tespit edildikten sonra sırasıyla yükleme özne, nesne ve tümleci bulmaya yönelik birtakım sorular yöneltilmesidir. Çözümlenme basamağında değerlendirilmesinin nedeni ise karmaşık cümlelerdeki yapının tespit edilmesinin zor olması ve cümlelerin ögelerini bulmanın bu yapıyı anlamlı parçalara bölmeyi gerektirmesidir. Düşünceyi geliştirme yollarına yönelik sorular anlama basamağında kodlanmıştır [bkz: Tablo 1, Soru 7]. Bu durumun nedeni, düşünceyi geliştirme yolları tanımlama, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme gibi türlere ayrılmaktadır. İncelenen sorularda genellikle bir metin verilmiş ve bu metinde hangi düşünceyi geliştirme yolunun/yollarının yer aldığı/almadığı sorgulanmıştır. Bu sorular, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarına yönelik var olan bilgileri ile metinde verilen bilgiler arasında bağ kurmaları ile çözüme ulaşmasını gerektirmektedir. Noktalama işaretleri/yazım kurallarına yönelik sorular hatırlama, anlama ve uygulama basamağında kodlanmıştır [bkz: Tablo 1, Soru 3, Soru 8 ve Soru 9]. Hatırlama düzeyinde kodlanmasının nedeni bilgiyi doğrudan hafızadan çağırma gerektirmesi; anlama düzeyinde kodlanmasının nedeni noktalama işaretleri hakkında bildiklerini metinde uygun yerlere yerleştirmeyi gerektirmesidir. Uygulama düzeyinde kodlanmasının nedeni ise noktalama işaretleri konusunda bildiklerini yazma becerisini kullanarak tekrar uygulamaya geçirmesidir.
- Analizler, Türkçe sorularına yönelik ölçütler ve Acar-Erdol (2020)'ün GBT'ye yönelik hazırladığı bilişsel süreç grupları, alternatif isimler, tanımlar, ilişkiler ve farklardan oluşan tablo doğrultusunda üç araştırmacı tarafından birlikte yapılmıştır.
- Soruların analizinde kararsız kalınan durumlarda, öğretmenlerin yanıt anahtarları incelenmiş ve beklenen yanıt doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır.

- Analizler GBT'nin alt bilişsel süreç basamakları doğrultusunda yapılmış (Örneğin sorunun kodlanması uygulama basamağına değil, bu basamağın alt basamaklarını oluşturan yapma ve yararlanma basamaklarına yapılmıştır.); analiz sonuçlarının frekans ve yüzdeler yoluyla sunulması ise bilişsel süreç basamakları (örneğin uygulama) doğrultusunda olmuştur. Analizler sonucunda GBT'nin bilişsel süreç basamaklarında kodlanan örnek sorulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. GBT'nin Bilişsel Süreç Basamaklarında Kodlanan Örnek Sorular

Bilişsel süreç basamakları	Örnek Sorular								
Hatırlama	<p>1. Aşağıdaki bilgiler* doğru (D) ve yanlış (Y) olarak değerlendiriniz. (2P)</p> <p>[] Fiilimsi ekleri, isim kök ve gövdelerine gelir.</p> <p>[] Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeğine deyim denir.</p> <p>2. Aşağıdaki boşlukları uygun şekilde anlatım biçiminde eleştiriniz (5 p.)</p> <table border="0"> <tr> <td>1 Okuyucunun fikirlerini değiştirmek amacıyla yazılır.</td> <td>Öyküleme</td> </tr> <tr> <td>2 Varlıkları sözcükle çizme biçimidir.</td> <td>Tartışma</td> </tr> <tr> <td>3 Olayı geçmiş zamanda anlatma ağır basar.</td> <td>Betimleme</td> </tr> <tr> <td>4 Bir konuda bilgi verme amacı güdülür.</td> <td>Açıklama</td> </tr> </table> <p>3. Doğruluğu kesin olmayan veya şüphelenilebilen bilgilerin, bilinmeyen tarih ve yerlerin belirtilmesinde kullanılır. **</p> <p>Tarihlerin yazımında gün, ay ve yılı gösteren sayıları ayırmak için kullanılır.</p> <p>Arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için</p> <p>kullanılır.</p>	1 Okuyucunun fikirlerini değiştirmek amacıyla yazılır.	Öyküleme	2 Varlıkları sözcükle çizme biçimidir.	Tartışma	3 Olayı geçmiş zamanda anlatma ağır basar.	Betimleme	4 Bir konuda bilgi verme amacı güdülür.	Açıklama
1 Okuyucunun fikirlerini değiştirmek amacıyla yazılır.	Öyküleme								
2 Varlıkları sözcükle çizme biçimidir.	Tartışma								
3 Olayı geçmiş zamanda anlatma ağır basar.	Betimleme								
4 Bir konuda bilgi verme amacı güdülür.	Açıklama								
Anlama	<p>4. Aşağıdaki cümleleri amaç, sebep, koşul, karşılaştırma olarak ayırın? (5P)</p> <p>[.....] Zamanı iyi değerlendirmek için planlı olmalıyız.</p> <p>[.....] Giderek artan sorumluluklar zamanı dikkatli kullanmayı gerektiriyor.</p> <p>[.....] Çocukluktan daha az zamanımız varmış gibi oluyor.</p> <p>[.....] İnsan planlı olursa zamanını daha iyi kullanır.</p> <p>[.....] Kendisini tanıtmak üzere komisyon odasına yöneldi.</p> <p>5. Çocukken günler bitmek bilmezdi, hayatımızın en uzun zamanlarını yaşadık. Her şeyi yaptığımızı düşünür ve boş zamanlarda istediklerimizi yapardık. (I) Şu da bir gerçek ki biz istesek de istemesek de zaman hızla akıp gidiyor. Çünkü sorumluluklarımız arttı. Ailemize, işimize, komşumuza ... Karşı sorumluluklarımız var vazgeçemeyeceğimiz. (II) Zamanın akışını durdurmak mümkün olmadığına göre yaşadığımız her anın kıymetini bilmek zorundayız. (III) Bunun içinde çalışırken planlı ve düzenli bir yaşam için çalışmalıyız. Her işimizi vaktinde yapmalı, hiçbir işimizi ertelememeliyiz. İleride yapılacağı düşünülerek ertelenen birçok işin yapılamadığı, ihmal edildiği düşünüldüğünde "Bugünün işini yarına bırakma." atasözünün önemi bir kez daha ortaya çıkar. Metinde verilmek istenen mesajı (ana düşünce) yazınız? (5P)</p> <p>6. Sabahın ilk ışıklarıyla birlikte arkadaşlarla İshak Paşa Sarayını görmek için yola çıktık. Yolda giderken bazı arkadaşlar saray ve çevresinin korumaya alınmış, bekçili bir yer olduğunu söylediler. Saraya vardığımızda hayal kırıklığına uğramıştık. Sarayın çevresindeki duvarlar yer yer yıkılmış gedik gedik olmuştu.</p>								

Kitabeleri okunmayacak kadar kararmış. İçerisini çobanların attığı yiyecek artıkları, naylon poşetler kaplamıştı.
Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerin hangilerine başvurulmuştur? (4 Puan)
A) Betimleme – Karşılaştırma B) Öyküleme – Betimleme
C) Tartışma – Açıklama D) Karşılaştırma – Öyküleme

Dünyada hoşgörü üzerine pek çok isim tavsiyelerde bulunmuş ve bu konuda mücadele etmiştir. Bunlar arasında Mevlâna ve Yunus Emre asla unutulmayacaktır.

7. Yukarıdaki metinde aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

A) Karşılaştırma B) Tanık Gösterme C) Tanımlama D) Örnekleme

8. Hayatta güç olan üç şey vardır () bir sırrı saklamak () bir yarayı unutmak () boş zamanı kullanmak ()

Yukarıdaki boş parantezlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir? (5 P)

A) (:) (,) (,) (,) B) (:) (:) (,) (...) C) (:) (,) (,) (,) D) (,) (,) (,) (,)

Uygulama*** 9. Aşağıda verilen sözü açıklayıcı bir paragraf yazınız. Açıklamanızı yaparken örnekler vermeyi unutmayınız. (15 puan)

Konuya ve ana fikre uygunluk: 5 puan

Yazım ve noktalama: 5 puan

Sayfa düzeni: 5 puan

“Zekâ, tıpkı bir tarla gibi ekilmeye ve bakılmaya muhtaçtır.” Çiçero.

Çözümleme 10. Aşağıdaki cümlelerin öğelerini bularak altına yazınız. (5P)

-İnsanların hayatları boyunca yaptıkları, yapmak istediklerinin yarısıdır.

Değerlendirme ****

Yaratma 11. Zamanında bir adım atmayan tembel, sonradan yüz adım atmak zorunda kalır.....GIOVIO

Yay Ayrac içindeki sözcükleri kullanarak bir hikâye yazınız. (insan, zaman, gençlik, çalışmak, geçmiş, tembel) (30p)

*Sınav kâğıtlarında yer alan yazım yanlışları olduğu gibi verilmiş, herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

**Soru köküne yer verilmemekle birlikte, verilen maddelerden noktalama işaretlerinin sorulduğu anlaşılmaktadır.

*** Bu sorunun örnek gösterilme sebebi noktalama işaretleri ve yazım kurallarının yazma becerisinde kullanılarak uygulamaya geçirilmesidir.

**** Analizler sonucunda değerlendirme basamağında soruya ulaşılamadığından örneklendirilememiştir.

Sınav kâğıtlarının üst bilişsel düzeye göre değerlendirilmesinin yapılmasında ise; Moodley (2013) tarafından yapılan sınıflama kullanılarak, GBT'nin “hatırlama” basamağı alt bilişsel düzey; “anlama” ve “uygulama” basamakları orta bilişsel düzey; “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamakları da üst bilişsel düzey olarak değerlendirilmiş ve analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Analizler sonucunda soruların bilişsel düzeye göre dağılımı, frekans ve yüzdeler yoluyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yöntem bölümündeki başlıklar altında anlatılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ek olarak araştırmancının güvenirliliğini güçlendirmek amacıyla ilk üç alt amacın çözümlenmesinde üç araştırmacı (Türkçe konu alanı, ölçme ve değerlendirme ve program geliştirme uzmanı) birlikte çalışmış ve sonuçlar dördüncü araştırmacı (program geliştirme uzmanı) tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Beşinci alt amacın GBT doğrultusunda çözümlenmesinde ise üç araştırmacı (Türkçe konu alanı ve iki

program geliştirme uzmanı) görev almış, dördüncü araştırmacı (ölçme ve değerlendirme uzmanı) sonuçları değerlendirmiştir. Araştırmacıların fikir birliğine ulaşamadığı kodlamalarda oy çokluğuyla karar verilmiştir. Sorular GBT doğrultusunda kodlandıktan sonra her bilişsel basamaktan rastgele seçilen iki soru toplamda 10 soru farklı uzmanlık alanlarından (Türkçe eğitimi, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme) beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri dokuzuncu soru dışında araştırmacıların kararları ile tutarlılık göstermiştir. Dokuzuncu soruya yönelik, iki uzmanın değerlendirmesine bağlı olarak, ek açıklama Tablo 1 altında yapılmıştır.

Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarının benzerliklerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde araştırma kapsamında incelenen Türkçe dersi sınav kâğıtlarının benzerlik oranlarının nasıl bir görünüme sahip olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen Türkçe dersi sınav kâğıtlarının benzerlik oranlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Türkçe Dersi Sınav kâğıtlarının Benzerlik Oranlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Benzerlik Düzeyleri	Benzerlik Oranı Aralıkları (%)	f	%
4.düzye	11-24	9	17.65
3.düzye	25-49	19	37.25
2.düzye	50-74	16	31.37
1.düzye	75-91	7	13.73
Toplam		51	100.00

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe dersi sınav kâğıtlarının %11 ile %91 arasında değişen benzerlik oranlarına sahip olduğu görülmektedir. İncelenen sınav kâğıtlarının %17.65’i 4. düzey, %37.25’i 3. düzey, %31.37’si 2. düzey, %13.73’ü 1. düzey benzerlik oranına sahiptir. İncelenen sınav kâğıtlarında en fazla 2. düzey benzerlik oranı olduğu görülmektedir. 2. düzey benzerlik oranında toplam 19 sınav kâğıdı bulunmakta olup bu düzeydeki sınav kâğıtları, tüm sınav kâğıtlarının %37.25’ini oluşturmaktadır. Bu sıralamayı 16 sınav kâğıdı ile 3.düzye, 7 sınav kâğıdı ile de 4. düzey benzerlik oranı takip etmektedir.

Benzerlik oranları belirlenirken Türkçe öğretmenlerinin yararlandığı internet siteleri de tespit edilmiş ve araştırma kapsamında incelenen 51 sınav kâğıdında toplam 174 internet sitesinden yararlanıldığı görülmüştür. Bu sitelerden alınan soruların hiç değiştirilmeden birebir aynı şekilde sınav kâğıtlarına aktarıldığı tespit edilmiştir. Sınav kâğıtlarındaki en yüksek kullanım oranına sahip olan sitelerin ise “dershanem.net (%86), türkceci.net (%86), bilimkoleji.com.tr (%82), egitimaski.com (%72), dilbilgisi.net (%52), harbiforum.net (%43) ve simbiyoz.net (%41)” olduğu görülmüştür. İncelemeler, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Bilişim Ağı’ndan (EBA) yararlanan sadece 6 sınav kâğıdı olduğunu göstermiştir. Bu sınav kâğıtları ise EBA’dan ortalama olarak %8.16 oranında yararlanmışlardır. Bu oranın tüm sınav kâğıtları arasındaki oranı ise %0.96’dır.

Türkçe dersi sınav kâğıtlarının biçimsel dağılımına yönelik bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtları incelendiğinde; 22’sinin (%43.14) sayfa düzeni kurallarına uygun olduğu, 29’unun (%56.86) ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin yazılı kâğıtlardaki sıralamaları incelendiğinde; 20’sinin (%39.22) aynı formattaki soruları bir araya getirdiği, 31’inin (%60.78) ise aynı formattaki soruları bir araya getirmediği ayrıca aynı konu alanına/içeriğe sahip maddelerin de bir arada kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan madde türleri ve madde yazma ölçütlerine yönelik bulgular

Türkçe dersine ait 51 yazılı kâğıdındaki soru türleri incelendiğinde; 182'sinin (%24.36) açık uçlu, 388'inin (%51.94) çoktan seçmeli, 19'unun (%2.54) doğru-yanlış, 145'inin (%19.41) kısa yanıt ve 13'ünün (%1.74) eşleştirme maddesi olarak hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca, yazılı kâğıtlarının 11'inin (%21.57) sadece çoktan seçmeli maddeleri, 9'unun (%17.65) sadece açık uçlu maddeleri (kısa yanıt ve uzun yanıt) ve 31'inin (%60.78) ise karma testleri (en az iki farklı madde türünün olduğu) içerdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, karma testlerdeki madde türleri dikkate alındığında en fazla çoktan seçmeli madde türünün kullanıldığı görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin öğretmenlerin madde yazma ölçütlerinin dağılımı her madde türü için ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Buna göre, açık uçlu madde yazma ölçütleri Tablo 3, çoktan seçmeli madde yazma ölçütleri Tablo 4'te, kısa yanıt madde yazma ölçütleri Tablo 5'te, doğru-yanlış madde yazma ölçütleri Tablo 6'da ve eşleştirme madde yazma ölçütleri ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 3. Açık Uçlu Madde Yazma Ölçütleri

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Maddede yazım veya anlatım hatası var mıdır?	54	30	128	70
Madde öğrencilerin düzeyine uygun mudur?	123	68	59	32
Madde bilimsel açıdan doğru mudur?	169	93	13	7
Madde açık ve anlaşılır yazılmış mıdır?	144	79	38	21
Madde metinden/paragraftan bağımsız olarak çözülüyor mu?	8	4	74	96
Madde önemli bir davranışı ölçüyor mu?	118	65	64	35
Maddeler birbirinden bağımsız bir şekilde yanıtlanabiliyor mu?	145	80	37	20

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin yazılı kâğıtlarında kullandıkları açık uçlu maddelerin %30'unda, yazım veya anlatım hatasının; %7'sinde ise bilimsel hatanın olduğu görülmektedir. Ayrıca, maddelerin %32'sinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı (öğrenci düzeyinin altında) ve %35'inin ise önemli/ölçülmesi gerekli bir davranışı ölçmediği bulunmuştur. Maddelerin %79'unun açık ve anlaşılır yazıldığı ve %80'inde maddelerin birbirinden bağımsız bir şekilde yanıtlandığı görülmüştür.

Tablo 4. Çoktan Seçmeli Madde Yazma Ölçütleri

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Madde öğrencilerin düzeyine uygun mudur?	262	68	126	32
Madde önemli bir davranışı ölçülüyor mu?	232	60	156	40
Madde bilimsel açıdan doğru mudur?	373	96	15	4
Maddede yazım veya anlatım hatası var mıdır?	89	23	299	77
Madde kökünde doğru yanıt ipucu oluşturabilecek ifadelerden kaçınılmış mıdır?	350	90	38	10
Madde kökünde fazla bilgiye yer verilmiş midir?	54	14	334	86
Madde kökü ve seçenekler açık ve anlaşılır yazılmış mıdır?	335	86	53	14
Madde kökünde olumsuz ifade/dikkat çekici ifade kullanılmış ise ifade dikkat edici şekilde belirtilmiş midir? (koyu, altı çizili)	76	46	90	54
Çeldiricilerin doğruluk payı var mıdır?	69	18	319	82
Seçeneklerde birbirinin zıddı ifadelerin kullanılmamasına dikkat edilmiş midir?	340	88	48	12
Seçeneklerin uzunluklarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiş midir?	280	72	108	28
Seçeneklerde tekrar edilen ifadelerden kaçınılmış mıdır?	319	82	69	18
Seçenekler birbirinden bağımsız yazılmış mıdır?	281	72	107	28

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin yazılı kâğıtlarında kullandıkları çoktan seçmeli maddelerin yaklaşık %23'ünde, yazım veya anlatım hatasının olduğu ve %32'sinin öğrenci düzeyine uygun olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, madde kökünde olumsuz/dikkat çekici olan ifadelerin %54'ünün dikkat çekici bir şekilde belirtilmediği görülmektedir. Ayrıca, %28'inde seçenek uzunlukları arasında farklılıkların olduğu ve seçeneklerin birbirinden bağımsız yazılmadığı ve %12'sinde seçeneklerde birbirinin zıddı ifadelerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin %86'sında madde kökünde fazla bilgiye yer verilmediği ve madde kökünün açık anlaşılır olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Kısa Yanıtlı Madde Yazma Ölçütleri

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Madde öncülünde fazla bilgi var mıdır?	14	10	131	90
Maddede yazım veya anlatım hatası var mıdır?	32	22	113	78
Maddenin yalnızca bir doğru cevabı var mıdır?	137	94	8	6
Madde açık ve anlaşılır yazılmış mıdır?	110	76	35	24
Madde tek/önemli bir davranışı mı ölçüyor?	112	77	33	23
Madde öğrencilerin düzeyine uygun mudur?	89	61	56	39
Madde bilimsel açıdan doğru mudur?	130	90	15	10

Tablo 5 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin yazılı kâğıtlarında kullandıkları kısa yanıtlı maddelerin yaklaşık %22'sinde, yazım veya anlatım hatasının olduğu ve %24'ünün açık anlaşılır yazılmadığı bulunmuştur. Maddelerin %10'nunda bilimsel hata olduğu ve madde kökünde/öncülünde fazla bilgiye yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, maddelerin %61'inin öğrenci düzeyine uygun olduğu ve %77'sinin tek/önemli bir davranışı ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Doğru-Yanlış Madde Yazma Ölçütleri

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Maddede yazım veya anlatım hatası var mıdır?	4	21	15	79
Madde kesin doğru ya da yanlış mıdır?	16	84	3	16
Doğru ve yanlış cevapları belli bir örüntü oluşturmuş mudur?	8	42	11	58
Madde açık ve anlaşılır yazılmış mıdır?	15	79	4	21
Madde tek/önemli bir davranışı mı ölçüyor?	6	32	13	68
Madde öğrencilerin düzeyine uygun mudur?	12	63	7	37
Birbiriyle ilgili maddeler bir arada verilmiş midir?	9	47	10	53

Tablo 6'ya göre, Türkçe dersi sınav kâğıtlarındaki doğru-yanlış maddelerinin %21'inde, yazım veya anlatım hatası olduğu ve açık, anlaşılır yazılmadığı görülmüştür. Maddelerin %58'inin doğru-yanlış cevaplarında örüntü oluşturduğu, %53'ünde birbiriyle ilgili maddelerin bir arada olmadığı görülmüştür. Ayrıca, maddelerin sadece %32'sinin tek/önemli bir davranışı ölçtüğü ve % 63'ünün öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

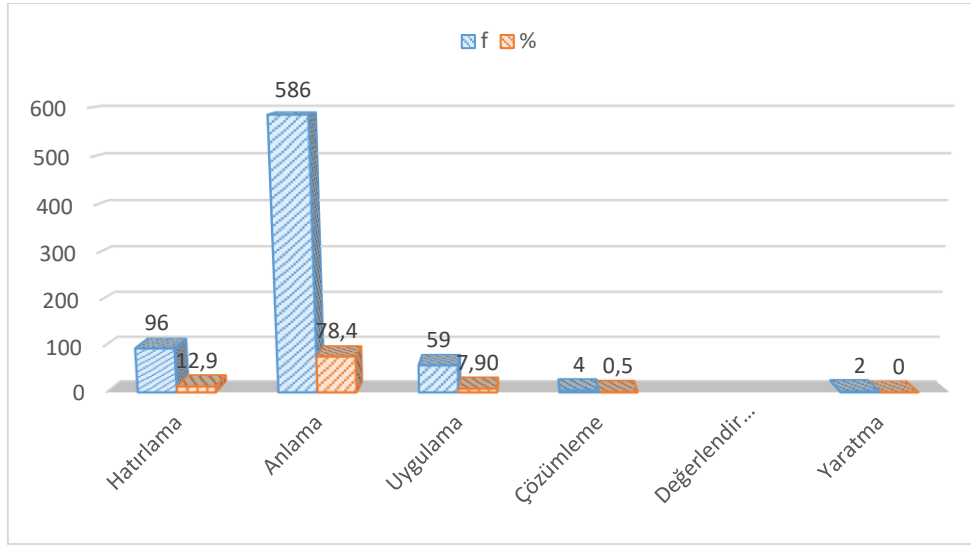
Tablo 7. Eşleştirme Madde Yazma Ölçütleri

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Öncül ve karar ifadelerinde yazım veya anlatım hatası var mıdır?	5	38	8	62
Eşleştirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmiş midir?	8	62	5	38
Öncül ve karar ifadelerinin aynı sayıda olmamasına dikkat edilmiş midir?	3	23	10	77
Öncül ve karar ifadeleri açık ve anlaşılır yazılmış mıdır?	10	77	3	23
Öncül ve karar ifadeleri öğrencilerin düzeyine uygun mudur?	9	69	4	31
Öncül ve karar ifadelerinin aynı özelliği ölçmesine dikkat edilmiş midir?	7	54	6	46

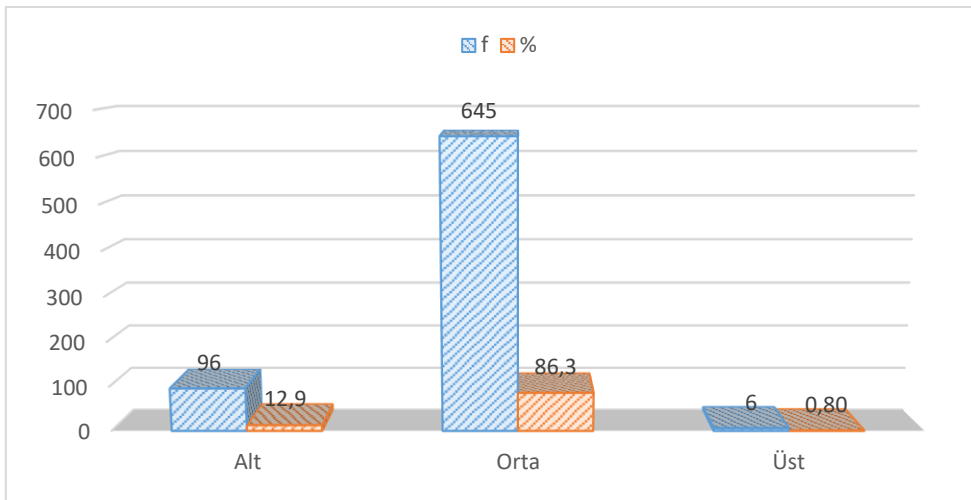
Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe dersi sınav kâğıtlarındaki eşleştirme maddelerinin %38'inde, yazım veya anlatım hatası olduğu ve %23'ünün açık ve anlaşılır yazılmadığı görülmüştür. Maddelerin %77'sinde öncül ve karar ifadelerinin aynı sayıda olmadığı ve %38'inde eşleştirmenin nasıl yapıldığının açıkça belirtilmediği bulunmuştur. Ayrıca maddelerin öncül ve karar ifadeleri incelendiğinde %54'ünde aynı özelliğin/kapsamın ölçüldüğü ve %69'unun öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Sınavında yer alan soruların GBT'nin bilişsel süreç boyutuna ve üst bilişsel düzeye göre dağılımına yönelik bulgular

Türkçe Sınavında yer alan soruların GBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına Şekil 1'de ve soruların bulunduğu alt, orta ve üst bilişsel düzeye yönelik bilgilere Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Soruların GBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı



Şekil 2. Soruların Bilişsel Düzeye Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde soruların büyük bölümünün anlama basamağında hazırlandığı görülmektedir. Anlama basamağını sırasıyla hatırlama, uygulama, çözümleme ve yaratma basamakları izlemiştir. Değerlendirme basamağında hiç soruya yer verilmemiştir. Şekil 2 incelendiğinde ise, soruların büyük çoğunluğunun orta bilişsel düzeye yönelik olduğu görülmektedir. Daha sonra alt düzeye yönelik sorular sorulurken, üst düzeye yönelik soru oranı yalnızca binde sekiz düzeyinde kalmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe dersi sınav kâğıtları özgünlük, biçimsel düzen, madde türleri, maddelerin niteliklerine uygun yazılması ve bilişsel düzey açısından incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında sınav kâğıtlarının özgünlüğünü incelemek için Turnitin programı kullanılmıştır. İnceleme, sınav kâğıtlarının içerik olarak %11 ile %91 arasında değişen benzerlik oranlarına sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu Akyol ve diğerleri (2013)'nin sınavlarda kitaplarda bulunan soruların kullanıldığı ve nadiren öğretmenler tarafından hazırlanan özgün soruların yer aldığı bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan çok sayıda alan uzmanının bir ölçme aracının bilinen bir kaynaktan olduğu gibi alınmış madde ve ifadeler içermemesi gerektiğinin altını çizdiği (Atılğan, 2006; Baykul, 2010; Doğan, 2006; Haladyna, 1994; Özçelik, 1992, 2013; Tekin, 2012) bilinmektedir.

Kuşkusuz sınav kâğıtlarının benzerlik oranlarının bu denli yüksek oluşu ölçme değerlendirme gereklilikleri açısından çok sayıda sakıncayı da beraberinde getirmektedir. Bu sakıncalardan ilki internetten serbest olarak ulaşılabilen soruların sınav kâğıtlarında herhangi bir değişime uğramadan kendine yer bulmasıdır ki bu durum öğrencilerin sınavdan önce sınav soruları ile karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Bu olasılık, ölçme verilerinin ölçülmesi amaçlanan niteliğe ilişkin doğru bilgileri yansıtmama durumunu gündeme getirmektedir. Söz konusu koşullar altında ölçme ve değerlendirmenin işlevlerinin hangi oranda yerine getirilebildiği konusu ciddi bir soru işareti oluşturmaktadır. Öte yandan, Atılğan (2006)'ın da ifade ettiği gibi hazır alınmış bir sınav sorusu üst düzey bir davranış ölçme niteliğine sahip olsa dahi soru ile daha önce karşılaşılmış olma olasılığı söz konusu olduğunda öğrencinin sadece hatırlama davranışı ölçülebilmektedir. Başka bir ifadeyle, böyle bir madde ölçmesi gereken davranış ölçmediğinden ölçme amacına hizmet edememektedir. Araştırma bulgularının işaret ettiği %91'e varan benzerlik oranına sahip sınav kâğıtlarının, bu açıdan ölçme amacına hizmet etmeme şüphesi taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca, hazır alınan sorulardan oluşan bir değerlendirme şeklinin öğrenciyi ezberle yönlendirme riski taşıdığı da (Atılğan, 2006; Nitko ve Brookhart, 2016) unutmamak gerekir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda zengin kaynaklara sahip olan Türkçe dersinden öğrencilerin zihinsel kapasitelerini daha geliştirici şekilde istifade etmenin yolları üzerinde durulması gerektiği açıktır. Soruların internet sitelerinden hazır alınması öğrencileri, dersten ziyade bu sitelere yöneltme sonucunu doğurabilir. Dolayısıyla, sınavlara hazırlanmada öğrencilerin ders sürecinin kazandırdıklarından ziyade internet verileri üzerinde yoğunlaşma davranışları da söz konusu olabilir.

Sınav kâğıtlarında hazır olarak alınan soruların kullanılması, bu soruların sınıf bağlamı ile ne kadar uyumlu olduğu, öğretim programındaki kazanımlar ile ne kadar örtüştüğü, öğretmenin öğretim sürecinde üzerinde durduğu noktaları ne kadar yansıttığı ve soru güçlüklerinin sınıf düzeyine hangi oranda uygun olduğu gibi pek çok soruyu gündeme getirmektedir. Nitekim hazır alınan soruların öğretmenin kendi derslerinde vurguladığı içerikle eşleşmeyebileceğini ifade eden Nitko ve Brookhart (2016) bu soruların öğretmenlerin kendisi tarafından ders içeriği ve değerlendirme ölçütlerine uygunluğu açısından incelenmesi ve bir kontrolden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu soruları olduğu gibi kullanmak yerine ölçme değerlendirme ilkelerine uygun bir şekilde uyarlaması, ölçmeyi planladığı kazanımlara uygun olanları kullanması ve soru türlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek amacına en uygun olan soru türünü seçmesi daha doğru bir yol olacaktır. Böylesi bir sürecin izlenmediği sınavlarda hatalı değerlendirme yapma olasılığı yüksek olacak (Nitko ve Brookhart, 2016), güvenilirlik ve geçerlik düşecek, test sonuçlarına göre öğrenciler hakkında verilen geçti/kaldı vb. gibi kararlar hatalı olacaktır. Araştırma bulguları özellikle de yüksek benzerlik oranına sahip olan sınav kâğıtlarında böylesi problemlerin söz konusu olduğunu düşündürmektedir.

Sınav kâğıtlarındaki benzerlik oranları kadar Türkçe öğretmenlerinin sınav sorularını seçerken yararlandığı internet sitelerinin ne olduğu da önemli bir tartışma konusudur. Araştırma kapsamında incelenen sınav kâğıtlarında toplam 174 internet sitesinden yararlanıldığı görülmüştür. En yüksek kullanım oranına sahip olan sitelerden hiçbiri resmi bir site olma özelliğine sahip değildir. Bununla birlikte sitelerin hiçbirinde içeriklerinin eğitim bilimlerinin gereklilikleri çerçevesinde hazırlandığı ya da bir uzman denetiminden geçirildiği garanti altına alınmamaktadır. Öte yandan EBA'dan yararlanan

sınav kâğıtlarının tüm kâğıtlar arasındaki oranı %0,96'dır. Öğretmenlerin sınav kâğıtlarında özgün soru kullanma oranlarının düşük olmasına neyin neden olduğu sorusu kadar öğretmenlerin EBA yerine diğer internet sitelerine neden yöneldiklerinin de cevaplanması gereken bir soru olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları, içerikleri hiçbir denetimden geçmeyen ve herkesin kolaylıkla ulaşabileceği sitelerde yayınlanan soruları öğretmenlerin sınavlarında olduğu gibi kullanmalarının önüne geçilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu kapsamda okullarda öğretmenlerin sınavlarındaki benzerlik oranlarını incelemeyi mümkün kılan yazılımlar kullanılabilirliği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınavlarında faydalanmaları için şifreli erişimi olan ve uzmanların kontrolünden geçmiş soruların yer aldığı platformlar geliştirilmesi Türkçe sınavlarının niteliğini artıracak bir adım olarak önerilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yapılan incelemede Türkçe dersi sınav kâğıtlarının %56.86'sının bir sınav kâğıdında bulunması gereken biçimsel özelliklere sahip olmadığı görülmüştür. Sınav kâğıtlarında gözlenen biçimsel problemler harflerin büyüklüklerinin ve yazı karakterlerinin farklı olması, madde kökü ile seçenekler veya maddeler arasında uygun boşluk bırakılmamasıdır. Doğan (2006), algılama ve okuma kolaylığı sağlaması açısından testlerde bu ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini belirterek aksi takdirde hem geçerlik hem de kullanılabilirlik problemi ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Ayrıca, incelenen karma test özelliği taşıyan sınav kâğıtlarında aynı türdeki maddelerin bir arada olmadığı ve maddelerin gelişigüzel bir şekilde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı türdeki maddelerin bir araya getirilmesinin hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemli (McMillan, 2015) olduğu bilinmektedir. Ölçme araçlarının sahip olması gereken bu özellik öğretmen açısından yönergelerin daha az kullanılmasını ve puanlamanın daha kolay yapılmasını sağlarken, öğrenci açısından ise cevaplama davranışlarının her defasında değiştirilmek zorunda kalınmasını engellemektedir. Bu nedenle, sorular hazırlanırken biçimsel özelliklere ve madde türlerinin uygun sıralanmasına dikkat edilmesi gerekmekte, bu özelliklere özen gösterilmemesi testlerde geçerlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında incelenen sınav kâğıtlarının çoğunluğunda geçerlik problemi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya yönelik bir diğer bulgu incelenen sınav kâğıtlarında en fazla kullanılan madde türünün çoktan seçmeli madde türü olmasıdır. Bu madde türünü açık uçlu ve kısa yanıtlı madde türleri takip etmektedir. Bir diğer önemli bulgu ise sınav kâğıtlarının %21,57'sinde sadece çoktan seçmeli madde türünün kullanılmasıdır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Aydın ve Uçgun (2020), Maden ve Durukan'ın (2009) ulaştığı öğretmenlerin çoktan seçmeli madde türünü daha çok kullandığı bulgusunu desteklemekle birlikte, Benzer ve Eldem'in (2013) öğretmenlerin açık uçlu soru tekniğini daha çok kullandıkları bulgusu ile farklılık göstermektedir. Öğretmenler tarafından çoktan seçmeli madde türünün tercih edilmesinde etkili olan sebeplerden biri, bu madde türünün objektif bir şekilde, kolay ve çabuk puanlanabilir olmasıdır. Bu madde türünün tercih edilmesindeki bir diğer neden ise öğretmenlerin sekizinci sınıftaki öğrencilerini liseye geçiş sınavına hazırlamaları şeklinde değerlendirilebilir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) öğrencilerin çoktan seçmeli test türüne alıştıkları için öğretmenlerin yaygın olarak bu soru türünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, Türkçe eğitimindeki temel amaç dört temel becerinin kazandırılmasıdır ve bu dört temel beceriden konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin çoktan seçmeli madde türü ile ölçülemeyeceği açıktır. Dolayısıyla, konuşma, dinleme, yazma, dili etkin kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme vb. gibi becerilerin ölçülmesi amaçlandığında açık uçlu maddelerin ve performansa dayalı durum belirleme uygulamalarının kullanılması gerekmektedir. Öte yandan farklı madde türlerinden oluşan testlerde, kullanılan madde formatına (çoktan seçmeli madde gibi) öğrencinin aşina olma durumuna göre avantaj ya da dezavantaj durumları oluşacaktır (Hambleton, 2005). Araştırmada karma testlerde çoktan seçmeli maddelerin daha çok kullanıldığı bulgusu elde edilmiş olsa da karma testlerin öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Karma testlerin PISA, TIMSS vb. gibi geniş ölçekli testlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da öğretmenler tek madde türü yerine madde formatlarını dengeli bir şekilde kullanarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütmelidir. Karma testler, farklı madde

türleri kullanıldığı için madde türü etkisinden kaynaklanan hataların azalmasını sağlayarak daha geçerli ve güvenilir ölçmeler yapılmasını ve şans başarısının azalmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan madde yazma ölçütlerine uygunluk sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınav kâğıtlarında kullandıkları maddelerde ölçütlere yeteri kadar dikkat etmediği ortaya çıkmıştır. “Yazım ve anlatım hatası var mı?” ölçütünde bütün madde türlerinde yazım ve anlatım hatalarının olduğu ve bazı öğretmenlerin bu ölçütü dikkate almadıkları görülmüştür. Türkçede virgülün yanlış bir yerde kullanılmasının cümlenin anlamını değiştirdiği göz önüne alınırsa, sınav kâğıtlarında gözlenen bu durumun öğrencilerin madde kökünü yanlış anlamalarına veya çeldiricileri doğru yanıt olarak algılamalarına sebep olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yazdığı veya farklı kaynaklardan aldığı maddelerde bu ölçütü dikkate almaları ve madde teste eklenmeden gerekli düzeltmeleri yapmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, ölçme sonuçlarının güvenilirliği düşebilmektedir. “Soru kökünde olumsuz ifade/dikkat çekici ifade kullanılmış ise ifade dikkat edici şekilde belirtilmiş midir?” ölçütü temelinde yapılan incelemede öğretmenlerin kullandığı olumsuz maddelerin yarısından fazlasında bu ölçüte dikkat etmediği ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum, maddelerin öğrenci tarafından olumlu bir şekilde algılanmasına veya maddeyi bildikleri halde yanlış cevaplamasına neden olabileceğinden, testin güvenilirliğinin ve dolayısıyla geçerliğinin düşmesine neden olabilmektedir. “Madde önemli bir davranışı ölçülüyor mu?” ölçütü dikkate alındığında bütün madde türlerinde önemli/kritik davranışların ölçülmediği (%20 ile %40 arasında değişen oranlarda) ortaya çıkmıştır. Testlerde konu alanındaki eğitim hedeflerinin tamamının ölçülmesi imkânsız olduğundan, konu alanı için kritik davranışlar ölçülmelidir. “Doğru ve yanlış cevapları belli bir örüntü oluşturmuş mu?” ölçütünde kullanılan maddelerin yaklaşık yarısında (%42) maddelerin doğru cevaplarının sistematik bir yol içinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu da öğrencinin sorulardaki örüntüyü fark etmesi durumunda soruyu okumadan veya cevabını bilmeden maddeyi doğru cevaplayabileceği anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin madde yazma konusunda yeterlilik kazanmaları üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulması gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda lisans düzeyinde verilen derslerin bir alan uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanı denetiminde yürütülmesi ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılması yönünde önerilerde bulunulabilir. Görev yapan öğretmenlerin de hizmet içi eğitimler ile madde yazımı, madde yazım ölçütleri ve madde türleri konusunda eğitim almaları sağlanabilir. Bu hizmet içi eğitimlerde Türkçe öğretmenlerinin neyi, niçin, hangi amaçla ve hangi ölçütler doğrultusunda ölçeceği, sınavlarında geçerlik ve güvenilirlik açısından nelere dikkat edeceği konularında bilgilendirilmeleri ve bu öğrendiklerini atölye çalışmalarlarıyla uygulamaya dönüştürme şansı elde etmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında yapılan incelemede, sınav kâğıtlarında kullanılan soruların yaklaşık beşte dördünün GBT'nin anlama basamağında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Soruların yaklaşık beşte biri GBT'nin hatırlama ve uygulama basamaklarına yönelik iken, değerlendirme basamağına yönelik hiç soru hazırlanmamış, çözümleme ve yaratma basamaklarına yönelik de çok az soruya yer verilmiştir. Soruların büyük çoğunluğunun anlama basamağına yönelik hazırlanmış olması, hem Türkçe sınavlarına yönelik diğer araştırma sonuçlarıyla (Çintaş-Yıldız, 2015; Güfta ve Zorbaz, 2008) hem de farklı branş sınavlarında (Himmah, Nayazik ve Setyawan, 2019; Virranmäki, Valta-Hulkkonen ve Pellikka, 2020) ulaşılan sonuçlarla paralellik taşımaktadır. Sınav sorularının çoğunlukla anlama basamağına yönelik olmasının nedeni olarak, bu basamağın diğer bilişsel basamaklara oranla daha çok alt beceriler içermesi olduğu düşünülebilir. GBT'nin diğer bilişsel basamakları iki ya da üç alt bilişsel beceri içerirken; anlama basamağı yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklama olmak üzere yedi alt beceri içermektedir. Türkçe sınavlarında da verilen metni özetlemeye, açıklamaya, yorumlamaya dayalı soruların sıklıkla sorulması bu basamakta daha fazla sorunun yer almasına gerekçe oluşturabilir.

Türkçe dersi öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmak açısından kritik öneme sahip bir derstir. Eleştirel okuma becerisi de analiz ve değerlendirme gibi düşünme becerilerinin işe koşulmasını gerektirmektedir (Ateş, 2013). Bu çalışmada incelenen soruların ise yalnızca binde 5'i çözümleme

basamağında yer alırken, değerlendirme basamağında hiç soruya yer verilmemiştir. Akyol (2001) tarafından yürütülen çalışmada da ders kitaplarında kullanılan sorularda değerlendirme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara hiç yer verilmediği ya da oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar eleştirel okuma becerisinin değerlendirmede dikkate alınmadığının ya da nasıl değerlendirileceğinin bilinmediğinin bir göstergesidir. Çünkü öğretmenler soru kökünde “değerlendiriniz” ifadesine yer vermekle birlikte değerlendirmede kullanılacak iç ve dış ölçütlere yönelik bir açıklamada bulunmamışlardır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin çözümlenme ve özellikle iç ve dış ölçütlere yer vererek değerlendirme basamaklarında soru yazabilmelerine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İncelenen soruların yalnızca binde üçünün yaratma basamağında olduğu görülmüştür. Aydın ve Uçgun (2020)’un araştırmasında da sınavlarda yazma alanına yönelik sorulara bilgi düzeyinde yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Türkçe dersi sınav sorularının “anlama” boyutuna odaklandığını fakat “anlam kurmaya” katkı sağlamadığını göstermektedir. Akyol (1997) anlam kurma becerisinin öğrencilere mutlaka kazandırılması gerektiğini bunun da ilkokuldan üniversiteye kadar planlı bir şekilde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü beceri gelişiminin sağlanabilmesi için uygulamaya dönük öğretim ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Türkçe dersinde, özellikle bir metin türüne yönelik (fabl, anı, deneme vb.) yazma faaliyetleri yaratma basamağına karşılık gelebilecek faaliyetlerdir. 2018 Türkçe Öğretim Programı sekizinci sınıf kazanımları arasında da yaratıcı ve eleştirel yazmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin yaratma basamağına yönelik sorulara yer vermemeleri yazma becerisinin gelişimini engelleyici bir unsur olmaktadır. Türkçe sınavlarında yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak yaratma basamağında soruların yazılması ve yaratma basamağına yönelik değerlendirmeler diğer soru türlerine göre daha fazla zamanı gerektirdiği için, bu tür değerlendirmelerin ayrı ders saatlerinde yapılması önerilebilir. Bu çalışmadaki soruların taksonominin bilişsel basamaklarındaki dengesiz dağılımı, sınavların hazırlanması sürecinde bir taksonomiden yararlanılmadığı ya da taksonominin öğretmenler tarafından etkili kullanılmadığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin sınavların hazırlanması sürecinde bir taksonomiden yararlanmamaları (Ayvaci ve Türkdogan, 2010) ve soruları bir taksonomi doğrultusunda sınıflandırmalarında zorluk yaşamaları (Yusof ve Hui, 2010) farklı çalışmalarda gözlenen bir durum olmuştur. Taksonominin her bir basamağı farklı bir bilişsel süreci kullanmayı gerekli kıldığı için öğretim ve değerlendirme çalışmalarında, kullanılan taksonominin her basamağına yönelik sorulara yer verilmesi önem taşımaktadır (McMillan, 2015). Bu önemden hareketle öğretmenlerin soru hazırlama sürecinde taksonomiye etkili kullanmalarını sağlamaya yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından bir diğeri de incelenen sorular arasında üst düzey soru oranının yalnızca binde sekiz oluşudur. Soruların büyük çoğunluğu orta bilişsel düzeye yönelik hazırlanmış olmakla birlikte alt bilişsel düzeye yönelik soru oranı da yaklaşık yüzde 13 düzeyindedir. Bu sonuç Türkçe sınav sorularının incelendiği araştırmaların (Güfta ve Zorbaz, 2008; Kavruk ve Çeçen, 2013; Maden ve Durukan, 2009; Özen, 2020) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Türkçe sınav kağıtlarında üst düzey sorulara yeterince yer verilmemesine yönelik üç olası neden ileri sürülebilir. Birinci neden olarak -dördüncü bulguda görüldüğü üzere- soruların, soru yazma ölçütlerine uygun olarak yazılmamış olması şeklinde değerlendirilebilir. İncelenen sorularda sorunun cevabının metinde doğrudan verilmiş olması ya da soru kökünün cevabı içermesi, üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesini engellemektedir. Güfta ve Zorbaz (2008)’ın çalışmalarında da yanıtların verilen metinde yer aldığı tespit edilmiştir. İkinci neden olarak öğretmenlerin üst düzey soru yazma amacı taşımadıkları düşünülebilir. Birinci bulguda belirtildiği gibi, sınavlar arasında benzerliğin yüksek olması, soruların öğretmenler tarafından hazırlanmadığının ve öğretmenlerin sınavlarında üst düzey soru kullanma amacı taşımadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Üçüncü neden olarak sınavlarda kullanılan soruların yalnızca yüzde 24’ünün (bkz: üçüncü bulgu) üst düzey soru yazmaya elverişli olan açık uçlu sorulardan oluşması şeklinde değerlendirilebilir. Soruların çoğunluğunun çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa yanıt ve eşleştirme maddesi olarak hazırlanması, derinlemesine anlama ve akıl yürütmeye dayalı soruların kullanımında sınırlılık oluşturmaktadır (McMillan, 2015) ve

ileri düzeydeki karmaşık davranışları ölçmede yetersiz kalabilmektedir (Doğan, 2006). Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer alt neden olarak da öğretmenlerin açık uçlu soruları da çoğunlukla alt ve orta bilişsel düzeye yönelik hazırlamalarıdır. Özen (2020)'in yaptığı araştırmada da öğretmenlerin açık uçlu soruları, çoğunlukla basit okuduğunu anlama soruları şeklinde hazırladıkları görülmüştür. Halbuki bir sınav kağıdının farklı bilişsel düzeyden sorular içermesi gerekmektedir (Jones, Harland, Reid ve Bartlett, 2009). Bilgi düzeyindeki sorular %80-90 oranında unutulabilmekte iken, üst düzey sorular %80-85 oranında hatırlanmaktadır (Savage, 1998).

Sınav kâğıtlarında farklı bilişsel düzeylere yönelik dengeli bir dağılımın olabilmesi ve 21. yüzyılın gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi, sistemli ve planlı bir öğretim ve ölçme değerlendirme sürecini izlemeyi gerektirir. Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi öğretim etkinliklerinde ve öğrenci gelişimini izleme amaçlı gerçekleştirdikleri durum belirleme uygulamalarında, öğrencilerine bu becerilerini kullanmalarını gerektiren durumlar ve sorular sağlamalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin bu becerileri geliştirildikten sonra, düzey belirleme amaçlı yapılan ölçme uygulamalarında da mutlaka bu düşünme becerilerini ölçen sorulara yer verilmelidir. Bu nedenle okullarda uygulanan sınavlarda üst düzey sorulara yer verilmesi zorunlu hale getirilebilir. Sınav sorularının hazırlanması amacıyla üst düzey soru yazmaya imkân tanıyacak bir metin arşivi oluşturulabilir ve bu arşiv öğretmenlerin hizmetine sunulabilir. Uzmanlar tarafından farklı düşünme becerilerini içeren ve farklı bilişsel düzeyde hazırlanmış soru örnekleri EBA aracılığıyla öğretmenlerin kullanımına açılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada sınav sorularının özgünlük, biçimsel düzen, madde türleri, maddelerin niteliklerine uygun yazılması ve bilişsel düzey açısından incelenmesi yoluyla Türkçe sınavlarının nitelik ve yeterliliklerine ilişkin kapsamlı çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu açıdan alanyazına ve öğretmenlere katkı sağlayıcı unsurlar taşıdığı düşünülmektedir. Ancak bunun yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri, sınavlarda sorulan sorularla öğrencilerin daha önce karşılaşmış ve karşılaşmadığının (ders sürecinde, ödevlerinde, internette vb.) bilinmemesidir. Bu nedenle hatırlama basamağı dışındaki bütün kodlamalarda öğrencinin bu sorularla ilk kez sınav sürecinde karşılaştığı varsayılmıştır. Bir diğer sınırlılık sınav kâğıtlarının özgünlüğünün sadece Turnitin programının taradığı kaynaklar ile sınırlı olmasıdır. Ayrıca araştırmada incelenen sınav kâğıtlarında yer alan soruların bilişsel düzey açısından sınıflandırılmasında sadece Güncellenmiş Bloom Taksonomisi kullanılması ve yalnızca birinci sınav dönemine ait sınav kâğıtlarının örnekleme dâhil edilmesi araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

Kaynakça

- Acar-Erdol, T. (2020). Analysis of the questions in 11th Grade Philosophy Coursebook in terms of higher-order thinking skills. *Turkish Journal of Education*, 9(3), 222-245. doi:10.19128/turje.695928
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118. doi:10.7827/TurkishStudies.12274
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. doi:10.1016/j.stueduc.2005.05.004
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R., Pintrich, P. R. ... Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York, NY: Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> adresinden erişildi.
- Anisah, N., Fitriati, S. W. ve Rukmini, D. (2019). Teachers' questioning strategies to scaffold students' learning in reading. *English Education Journal*, 9(1), 128-143. doi:10.15294/EEJ.V9I1.28110
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. doi:10.19128/turje.181063
- Atılğan, H. (2006). Doğru yanlış testleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 262-280). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. doi:10.16916/aded.678478
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Belet, Ş. ve Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-145.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. doi:10.35233/oyea.659740
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Büyükalın-Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi (Analysis of secondary-school Turkish course curriculum objectives according to revised bloom taxonomy). *İlköğretim Online*, 18 (4), 1550-1573. doi:10.17051/ilkonline.2019.632521
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. doi:10.16916/aded.62200
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Doğan, N. (2006). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 281-292). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2019a). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçme gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 113-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2019b). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Yanıtı yapılandırmayı gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 139-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Döş, B., Bay, E., Aslansoy, C., Tiryaki, B., Çetin, N. ve Duman, C. (2016). An analysis of teachers' questioning strategies. *Academic Journal*, 11(22), 2065-2078. doi:10.5897/ERR2016.3014
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191. doi:10.15390/EB.2017.7407
- Esen, Y. D. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 23-37.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güneyli, A. ve Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 53-76.
- Haladyna, T. M. (1994). *Developing and validating multiple-choice test items*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. R. K. Hambleton, P. Merenda ve C. Speilberger (Ed.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* içinde (s. 3-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Himmah, W. I., Nayazik, A. ve Setyawan, F. (2019). Revised Bloom's taxonomy to analyze the final mathematics examination problems in Junior High School. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188, 012028. doi:10.1088/1742-6596/1188/1/012028
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 17(4) 1912-1927.
- Jones, K. O., Harland, J., Reid, J. M. V. ve Bartlett, R. (2009). Relationship between examination questions and bloom's taxonomy. *39th IEEE Frontiers in Education Conference* içinde (s. 1-6). doi:10.1109/FIE.2009.5350598
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- 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.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. doi:10.16916/aded.15990
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational Testing and measurement: Classroom application and practice* (7. bs.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Lipscomb, J. W. (1985). Is bloom's taxonomy better than intuitive judgement for classifying test questions?. *Education*, 106(1), 102-108.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 95-115.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. *American Secondary Edition*, 33(1), 49-64.
- Miller, M. D., Linn, R. ve Gronlund, N. (2009). *Measurement and evaluation in teaching* (10. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YE TERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişildi.
- Moodley, V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-18.
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment*. USA: Allyn and Bacon.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. doi:10.16916/aded.679933
- Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House*, 71(5), 291-293. doi:10.1080/00098659809602727
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. doi:10.1177/0265532213480128
- Suartini, N. K. T., Wedhanti, N. K. ve Suprianti, G. A. P. (2020). Teacher's questioning strategies in junior high school: A case study. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, 8(2), 97-103.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-14. doi:10.1186/s40468-019-0077-8
- Tekin, H. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (21. bs.). Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement* (2. bs.). Washington, D.C.: American Council on Education.
- Tofade, T., Elsner, J. ve Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 1-9.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 331-346. doi:10.24106/kefdergi.2637
- Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K. ve Pellikka, A. (2020). Geography tests in the Finnish Matriculation Examination in paper and digital forms – An analysis of questions based on revised Bloom's taxonomy. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100896. doi:10.1016/j.stueduc.2020.100896
- Watkins, R., Meiers, M. W. ve Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development.
- Wilens, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher* (3. bs.). Washington, DC: National Education Association.
- Xu, Y. ve Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. doi:10.1016/j.tate.2016.05.010
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiri kitabı* içinde (s. 51-63). Ankara: Sim Matbaası.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. doi:10.1080/02702711.2018.1555363
- Yusof, N. ve Hui, C. J. (2010). Determination of Bloom's cognitive level of question items using artificial neural network. *2010 10th International Conference on Intelligent Systems Design and Applications* içinde (s. 866-870). New Jersey: IEEE.