



**ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
DERS KİTAPLARINDA ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME: YÜRÜRLÜKTEKİ KİTAPLAR
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Sadi ÇATAL

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME: YÜRÜRLÜKTEKİ KİTAPLAR ÜZERİNE BİR İNCELEME**

(Assessment and Evaluation in Secondary Education Turkish Language and Literature Tour
Books: A Review on Current Books)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sadi ÇATAL

Danışman: Doç. Dr. Fatih VEYİS

Erzurum
Ağustos, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Sadi ÇATAL tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme: Yürürlükteki Kitaplar Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışması 16 / 09/ 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Serkan TÜRKOĞLU <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Fatih VEYİS <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Mesut BULUT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme: Yürürlükteki Kitaplar Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16 / 09 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Sadi ÇATAL

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden itibaren nezaketi ve hoşgörüsüyle bana sürekli destek olan, tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, oluşumunda bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Fatih VEYİS'e, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca, yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Ayşegül KAYAR MUSLU'ya; çalışmamın her aşamasında yanımda olan kıymetli arkadaşım Serkan ACAR'a teşekkür ederim. Ayrıca her zaman olduğu gibi yüksek lisans öğrenimim boyunca yanımda olan değerli aileme ve bugünlerimi görmesini çok istediğim rahmetli babam Nail ÇATAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Sadi ÇATAL

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: YÜRÜLÜKTEKİ KİTAPLAR ÜZERİNE BİR İNCELEME

Sadi ÇATAL

Ağustos 2022, 100 Sayfa

Amaç: Bu araştırma ile 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin ve değerlendirme çalışmalarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik ve soruların incelenmesinde problemin derinlemesine cevaplanabilmesi adına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde, yer verilen ölçme değerlendirme araçları, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın hedef ve kazanımları ile kapsam geçerliği gibi hususlar dikkate alınarak ilgili ders kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin analizinde toplanması ve incelenmesi aşamasında belgesel tarama (doküman inceleme) yönteminden yararlanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken içerik çözümlemesi yöntemine uygun olarak yollar izlenmiş, son olarak veriler tablolastırılmış daha sonra sayısallaştırılmıştır.

Bulgular: Araştırmamızın bulguları incelendiğinde sınıf düzeylerinde ve incelenen ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı, daha üst düzeydeki bilişsel becerileri ölçmeyi ve geliştirmeyi sağlayan soruların oldukça düşük bir orana sahip olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında hazırlık, metni anlama ve çözümleme, dil bilgisi, etkinlikler, ölçme değerlendirme bölümlerinde yer alan soru ve etkinliklerin geleneksel ölçme değerlendirme kategorisinde tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki soru sayılarının farklı olması ve kitapların kendi içerisindeki soru dağılımlarının değişmesi ile ilgili olarak kazanımların kitaplardaki temsil oranlarının da farklılaştığı görülmüştür. Araştırmamızda incelenen ders kitaplarında yer alan soruların okuma, yazma, sözlü iletişim becerilerini kapsadığı görülmüştür.

Sonuç: Araştırmamızda incelenen ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı, daha üst düzeydeki bilişsel becerilere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu açıdan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının öğrencilerde üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz olduğu söylenebilir. Soruların ağırlıklı olarak geleneksel ölçme değerlendirme türlerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen ders kitaplarındaki soru sayılarının kazanımları karşılama oranı oldukça yüksek olduğu fakat kitaplardaki soru sayılarının farklı olması kitapların kendi içerisindeki dağılım oranında dengesizliğe neden olduğu görülmüştür. Bu açıdan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soruların kapsam geçerliğini sağlamada dengeli bir dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı, ders kitabı, Ölçme ve değerlendirme

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

ASSESSMENT AND EVALUATION IN SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TOUR BOOKS: A REVIEW ON CURRENT BOOKS

Sadi ÇATAL

August 2022, 100 Pages

Purpose: With this research, it is aimed to examine the activities and evaluation studies in the Turkish language and literature textbooks taught in the 9th, 10th, 11th and 12th grades, prepared within the framework of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, according to the measurement and evaluation principles. In order to answer the problem in depth in the examination of these activities and questions, it is aimed to examine the relevant textbooks by taking into account the assessment and evaluation tools included in the Revised Bloom Taxonomy, the objectives and achievements of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, and the content validity.

Method: Case study, one of the qualitative research methods, was used in our study. In the analysis of the data, documentary scanning (document review) method was used during the collection and examination of the data. The collected data were analyzed by content analysis. While analyzing the data, the paths were followed in accordance with the content analysis method, finally the data were tabulated and then digitized.

Findings: When the findings of our research were examined, it was seen that the questions in the class levels and in the textbooks examined focused on the remembering and understanding steps of the Revised Bloom Taxonomy, and the questions that measure and develop higher-level cognitive skills had a very low rate. The questions and activities in the preparation, understanding and analysis of the text, grammar, activities, assessment and evaluation sections in the textbooks were determined in the traditional assessment and evaluation category. It has been observed that the representation ratios of the achievements in the books differ in relation to the difference in the number of questions in the textbooks and the change in the distribution of questions within the books. It was observed that the questions in the textbooks examined in our research covered reading, writing and verbal communication skills.

Conclusions: It was observed that the questions in the textbooks examined in our research focused on the remembering and understanding steps of the Renewed Bloom Taxonomy, and higher level cognitive skills were not sufficiently included. In this respect, it can be said that Turkish language and literature textbooks are insufficient to measure high-level cognitive skills in students. It has been concluded that the questions are predominantly in traditional assessment and evaluation types. It has been observed that the number of questions in the examined textbooks has a very high rate of meeting the achievements, but the number of questions in the books is different, which causes an imbalance in the distribution rate of the books. In this respect, it has been concluded that the questions in the Turkish language and literature textbooks do not have a balanced distribution in ensuring the content validity.

Keywords: Turkish language and literature, textbook, assessment and evaluation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi	2
Öğretimde Ders Kitapları	4
<i>Ders Kitabı Öğretim Programı İlişkisi</i>	4
<i>Okullarda Ders Kitabı</i>	5
<i>Ders Kitaplarının Hazırlanması</i>	5
<i>Etkili Bir Ders Kitabının Özellikleri</i>	5
<i>Öğretmen, Öğrenci ve Ders Kitabı İlişkisi</i>	6
<i>Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları</i>	6
Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	10
<i>Ölçek Türleri</i>	11
<i>Ölçme Araç veya Yöntemlerinde İstenilen Özellikler</i>	12
<i>Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki</i>	27

<i>Yenilenmiş Bloom Taksonomisi</i>	28
Türk Dili ve Edebiyat Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme.....	29
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme	31
İlgili Araştırmalar.....	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
Yöntem	40
Araştırmanın Modeli	40
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	40
Verilerin Analizi.....	41
Araştırmacı Rolü	42
Geçerlik ve Güvenirlik.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	43
Bulgular	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
Tartışma ve Sonuç	74
Öneriler.....	79
KAYNAKÇA	80
ÖZ GEÇMİŞ.....	86

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayısı Tablosu</i>	3
Tablo 2. <i>MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	43
Tablo 3. <i>Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	43
Tablo 4. <i>Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	44
Tablo 5. <i>Bir-Yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	44
Tablo 6. <i>MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	45
Tablo 7. <i>Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	45
Tablo 8. <i>MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	46
Tablo 9. <i>MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'ndan Yer Alan Etkinlik ve Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	46
Tablo 10. <i>Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	47
Tablo 11. <i>MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	48

Tablo 12. <i>Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	49
Tablo 13. <i>Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda yer alan soru ve etkinliklerin ölçme değerlendirme araçları bakımından dağılımları</i>	49
Tablo 14. <i>MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	50
Tablo 15. <i>Bir-yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	51
Tablo 16. <i>MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	52
Tablo 17. <i>Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları.....</i>	52
Tablo 18. <i>MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	53
Tablo 19. <i>Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 'nda yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları</i>	53
Tablo 20. <i>9. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	55
Tablo 21. <i>9. sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	57
Tablo 22. <i>9. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	57
Tablo 23. <i>10. sınıf ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin okuma kazanımlarını temsil düzeyine ilişkin veriler</i>	58
Tablo 24. <i>10. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	60
Tablo 25. <i>10. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	60
Tablo 26. <i>11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	61
Tablo 27. <i>11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	63
Tablo 28. <i>11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	63

Tablo 29. <i>12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	64
Tablo 30. <i>12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	66
Tablo 31. <i>12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler</i>	66
Tablo 32. <i>2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı Beceri Alanları ve Kazanım Sayıları</i>	68
Tablo 33. <i>Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	68
Tablo 34. <i>MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	69
Tablo 35. <i>Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	69
Tablo 36. <i>MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	70
Tablo 37. <i>Bir-Yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	71
Tablo 38. <i>MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	71
Tablo 39. <i>Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	72
Tablo 40. <i>MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	72
Tablo 41. <i>Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği</i>	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Biçimlendirici Değerlendirmenin Amaçları (Harlen, 2013).</i>	18
Şekil 2. <i>Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Amaçları (Harlen, 2013).</i>	19
Şekil 3. <i>Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki ((Gömleksiz, 2016).</i>	20
Şekil 4. <i>Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi ve Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Karşılaştırılması</i>	28



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı
vb.	: ve benzeri
YBT	: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Dil, güncel ve verimli iletişim yoludur. İnsanların hislerini, taleplerini ve ihtiyaçlarını aktarabilmek için dil önemli bir yere sahiptir. Bir iletiyi karşıya aktarma, karşıdan alınan iletiyi anlama ve yorumlama adına önce dil sonra ortak lisan gerekmektedir. Dil hakkında oldukça farklı fikirler mevcuttur ve bu fikirler dile birden çok pencereden bakmamıza yardımcı olur. (Ergin, 2019). İnsanların iletişimini sağlamasındaki en önemli etken olan dil içerisinde kendi kurallarını barındırdığı bir sistem mevcuttur. Var olan bu kurallar bütünüyle gelişmeye devam etmektedir. İnsanların isteklerini anlatabilmesi için kullanılan sesli işaret yolu olarak da tanımlanmaktadır (Banguoğlu, 1990).

Bir topluluğun millet hâline gelmesinde dil tek başına bir gerekçe olarak görülmektedir (Gencan, 1966). Dil hem sözlü hem de yazılı bir araç olduğu için bir toplumun insanlık tarihindeki bilgilere sahip olmasında o bilgilerin saklanması ve gelişmesinde çok önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bir toplumun geçmişinden geleceğine uzanan süreçteki deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarması için kullanılmaktadır.

Edebiyatı ise dil aracılığıyla gerçekleştirilen güzel sanat etkinliklerinin tamamı olarak tanımlayabiliriz. Şairlerin ve yazarların ortaya koyduğu dil ve edebiyat eserleri sadece estetik değil, ortaya çıktığı millete ait daha birçok unsuru da bünyesinde bulundurur. Türk edebiyatı, Türk milletinin geçmişine özgü her türlü kültürel, tarihsel, siyasal, toplumsal vb. öğeleri ve özellikleri içinde barındıran, tüm bu maddi ve manevi birikimi gelecek nesillere aktarılması görevini üstlenen önemli bir alan ve araçtır (Veyis, 2018).

Edebiyat için net bir tanım yapılamayacak olsa da insanlar edebiyat özelinde nasıl bir yöntem izlerse izlesinler genel olarak edebiyat insanlık için oldukça önemli olmuştur. Her şeyden önce evrensel bir anlayıştır, insan psikolojisindeki inceliklerin farkında olan ve o psikolojiyi etkisi altına alan bir yapısı vardır. Kişiye göre etkide değişiklik sağlayabilir bu yüzden edebiyata çirkin veya güzel demek yanlış olabilir. Çünkü edebiyatın güzelliği göreceli bir güzelliğe sahiptir (Moran, 2016, s. 273).

Tarih süresince, her alanda tecrübeli insanların sahip oldukları bilgileri yeni nesillere aktarmalarının yolu eğitim-öğretimden geçmiştir. Eğitim tek bir tanımı olmayan amaca, bakış açısına ve uygunluğa göre değişen önemli bir süreçtir. Genel çerçevede eğitimi bireyi topluma

yararlı hâle getirmeyi amaç edinmiş bir etkileşim süreci olarak da tanımlayabiliriz. Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997).

Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Eğitim sistemleri, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını göz önüne alarak eğitim felsefesi ve politikaları ışığında, yetiştireceği insanda olmasını istediği özellikleri oluşturacak şekilde süreci düzenler (Durmuşoğlu, Yanık & Akkoyunlu, 2009, s. 76).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi

Türk dili ve edebiyatı dersi, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görmek mecburiyetinde olduğu derslerden biridir. Bir öğrencinin sınıf geçebilmesi için öncelikli ders olarak tanımlanmaktadır. Bu dersten geçemeyen öğrenciler mezuniyet hakkına sahip olamamakta ve mezuniyet sonrası alması gereken diplomadan muaf tutulmaktadır. Dili etkin kullanma yetisi kendiliğinden değil eğitim yoluyla sağlanan bir yetidir. Bir bireyin gelişimiyle eşdeğer ilerleyen bu eğitimler eğer düzgün bir çerçevede ilerler ve öğrenciye aktarılsa istenilen ana dil seviyesi ulaşılabilir (Erdem & Topbaş, 2017, s. 467).

Edebiyat bireyin hayatı yorumlamasına ve özgün düşünceye erişmesine yardımcı olmakla beraber işlev gösterdikçe gelişim sağlayan düşünce yapısına katkıda bulunmaktadır. Tüm bunların sağlanması için eğitimi devam eden kişiye yönelik çabalar da gerekmektedir. Bu uğraşlar sonucunda birey hem analitik zekâ gelişiminde ilerleme yaşar hem de sosyal olarak aktif olabilecektir (Günay, 2006). Bu dersin amacı kusursuz bir yazar veya adından söz ettiren bir şair yetiştirmek değildir. Öğrencilerin hislerini, düşündüklerini estetik bir biçimde yansıtabilmesi edebî değer taşıyan eserleri kendine göre biçimlendirebilmesi ve sanatsal değerinin farkında olabileceği yeteneklerin kazandırılmasıdır (Kavcar, 1993).

Hem temel eğitim olarak görülen “Türkçe” hem de ana dil seviyesinin artması ve bireyin gelişmesi için verilen “edebiyat” dersleri Atatürk ile birlikte hayata geçtiği bilinmektedir (Dursunoğlu, 2006). Ortaöğretim dil ve edebiyat öğretimi için ilk program 1924’te hazırlanmıştır. Sonraki yıllarda ise 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952, 1954, 1957, 1976, 1991, 1992, 2005, 2015, 2017, 2018 programları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır. 2005’te hazırlanan program dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazama) esas alınarak bu becerileri geliştirmeyi hedef almıştır. Bu yönüyle ortaokul Türkçe dersi öğretim programını tamamlamayı amaçlamıştır. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ise “okuma, yazama, sözlü iletişim” olmak üzere üç başlık

şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin yapılması ve programın son hâlindeki hedef dil ile edebiyatın birbirinden ayrılmayarak tek bir çatı altında ilerlemesini sağlamaktır (MEB, 2015, s. 2).

Programın derse yönelik özel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde yer alan “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” temel alınarak şöyle açıklamıştır:

1. Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
2. Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları,
3. Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlâkî, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
4. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
5. Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
6. Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri soru cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 12).

Hazırlanan programların içinde öğretmenlerin yapması gerekenlere de yer verilmiştir. Okunan metni kavramak adına edebiyatın tarihî sürecinden yararlanılabileceği fakat oluşan gelişimlerin hepsini birlikte aktarmak yerine, her cins metin için konusu ve türüne uygun verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ünite bittiğindeki ders kitabı içerisinde verilen çalışmaların etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği aktarılmıştır (Erdem & Topbaş, 2017).

Tablo 1. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayısı Tablosu

Kazanım	Kazanım Sayısı
A) Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	
1. Şiir	13
2. Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metin	16
3. Tiyatro	14
4. Bilgilendirici (Öğretici) Metin	15
B) Yazma	12
C) Sözlü İletişim	
1. Konuşma	17
2. Dinleme	8

(MEB, 2018, S. 17)

Öğretimde Ders Kitapları

Eğitim kurumları esas amaçlarını gerçekleştirirken çeşitli ortamlardaki pek çok araçtan faydalanır. Bu araçlar arasında ders kitapları, eğitim öğelerinin her zaman merkezindedir ve vazgeçilmez bir yeri vardır. Öğretmen açısından ders kitabı, takip edilmesi gereken eğitim programının hem bir tamamlayıcısı hem de sınıf içi uygulamalarına kılavuzluk eden temel bir kaynaktır. Öğrenci açısından ise ders kitapları, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eder ve dolayısıyla öğrendiklerinin gelecek hayatla bağ kurduğu en temel öğedir. Ders kitapları, hazırlanan programlar dâhilinde öğrencilere dersin alanıyla ilgili yeteneklerini geliştirebileceği bir vasıtaadır. (Demirel, 2020, s. 5). Ders kitaplarının taşıması gereken özellikler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Altun, 2013):

- Yazının puntosu, satır aralığı, sayfadaki genişlik, toplam sayfa sayısı, renk yoğunluğu kaynağın işlev gösterebilmesi için kriterlere uygun olması gerekmektedir.
- Kaynak içeriği seviyeye göre düzenlenmeli, üslup ve cümlelerin sıralanış biçimi uygunluk göstermelidir.
- Sınıfın derecesine göre kelime seçimi, konunun ilerleyişi öğrencinin yaşına göre düzenlenmelidir.
- Kişilerin hisleri ve yükümlü olduğu şeyler arasındaki bağlar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Kaynaklar öğrencilerin algı seviyesine göre hazırlanmalıdır.

Kısaca; ders kitaplarının görevleri, bilgileri belirli bir düzen içinde sunma, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırma, koordinasyon ile ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlamasıdır (Ceyhan & Yiğit, 2004).

Ders Kitabı Öğretim Programı İlişkisi

Öğrenme ortamlarının önemli bir ögesi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim araçlarından biri, hatta bazı durumda tek öğretim aracıdır (Halis, 2002).

Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı ve programlı bir şekilde sürdürülebilmesi adına oldukça önemli bir yere sahiptir (Özkan, 2010). Ders kitabı, programda yer alan kazanımlarla eş güdümlü olarak konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir kaynaktır (Yurt & Aslan, 2014). Edebiyat öğretimi açısından ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Edebiyat dersleri anlama ve anlatma becerilerini kapsayan bir beceri öğretimi olmasının yanında değerler eğitimi, kültür aktarımı gibi millî ve manevî değerlerin kazandırılmasında da önemli bir işleve sahiptir (Mutlu & Dinç, 2019).

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin aktif katılımı sağlayıp bütünsel bir şekilde öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri okuma, yazama ve sözlü iletişim (dinleme, konuşma) becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Tertemiz vd. 2004, s. 38).

Okullarda Ders Kitabı

Öğrencilerin eğitim sürecinde ders kitapları her daim el altında bulunabilen, kullanıma açık, konuyla ilgili yazınsal eksikliği kapatabilen bir gereçtir. Öğretmeni ve ailesi dışında öğrencinin gerektiğinde her an başvurabileceği en yakın kaynağı, öğrencilere kılavuzluk edecek ders materyalidir (Şahin, 1998). Ders kitapları öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi, kalıcı olması ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşması amacıyla kullanılan en yaygın araçtır (Bedir & Demir, 2006).

Ders Kitaplarının Hazırlanması

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nin 4. maddesinde : “Ders kitabı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserlerdir.” olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de bu kaynaklar hazırlanırken Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanması veya hazırlatılması gerekmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun” onayı dahilinde tecimsel yayımcılar yahut “Millî Eğitim Bakanlığınca” yayımlanmaktadır. Özel birimlere hazırlama hakkı tanınan bu kaynaklar Bakanlık ve ilgili birimler tarafında dikkatlice tetkik edilmektedir. Bu tetkik sürecinin ardından bir raporla kaynağın onaylandığını veya onaylanmadığını bildirirler. Onay gören kaynakların adları, yazar ve yayınevleri “*Tebliğler Dergisi*”nde yayınlanmaktadır. Bu dergiler eğitim-öğretim sağlanacak bütün okullara Bakanlık tarafından duyurulmaktadır (Kılıç & Seven, 2003). İdeal bir ders kitabının hazırlanması konusunda bazı noktalara dikkat edilmelidir. Öncelikle geniş bir kaynakça ve içerik taraması, ilgili kurum ve kuruluşlardan görüş alınması, ayrıca uzman kişilerce hazırlanması bir gerekliliktir (Gülersoy, 2013).

Etkili Bir Ders Kitabının Özellikleri

Ders kitabı, yazılı ve basılı araçlar grubunda yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma materyallerinden biridir. Hem öğrencilerin çalışma araç-gereçleri arasında hem de eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan öğretim materyalleri arasında temel bir araç olarak önemli bir yeri vardır (Alkan, 1997).

Verimli bir kaynağın hususları şu şekilde sıralanmıştır (Kılıç, 2020, ss. 47-48):

- Eğitim verilen kişinin dikkatini çekmelidir.
- Derste aktif olmasını sağlaması gerektirmektedir.
- İşlenen birimin belli görsel içerikleri içinde barındırması gerekmektedir.
- Eğitim verilen kişinin kendisinin de kaynaktan çıkarım yapabilmesini sağlamalıdır.
- Kişinin kaynakla olan bağı artırarak adına yaşantılar sunmalıdır.
- Öğrenciye birtakım emareler vermelidir.
- Öğrenilen şeyin tekrar edilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.
- Aktarılan şeyler bir sıraya göre ilerlemeli, verilen bilgilerin arasında bir bağ olmalıdır.
- Bilgilerin yalın bir üslupla anlatılması gerekmektedir.
- Lüzumsuz bilgi tekrarı yapılmamalıdır.
- Kaynağın ilgi çekici olmasına önem verilmeli, bunları ilgili görsellerle desteklemeye önem gösterilmelidir.
- Bir seviye biçimi olmalı öğrenci kendini belirsiz bir karmaşa içinde bulmamalıdır.

Öğretmen, Öğrenci ve Ders Kitabı İlişkisi

Günümüzde ders kitaplarının sınıf içindeki yeri hâlâ önemini korumaktadır. Öğretmenler birçok etkinliği kitap ile yürütmektedirler. Öğretmenlerin çoğu, öğrenme-öğretme etkinliklerine ait programlarını ders kitaplarına göre yapmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarının önemi daha da artmaktadır (Kızılcıaoğlu 2003, s. 95). Öğrencinin dersini gördüğü alandaki kılavuzu öğretmenidir. Dersliklerde eğitimci-öğrenci arasındaki bağı kurmakta öğretmen etkin rol oynamaktadır. Bunun sağlanabilmesi için eğitimcinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler: genel kültürü, sabırlı olması ve branşındaki hakimiyetinin seviyesinin yüksek olması bu bağın kurulmasına yardımcı olacak olan özelliklerdendir. Sadece kurum içerisinde bir bireyin eğitimi tam anlamıyla sağlanamayacağı için öğretmenin kurum dışında da belli başlı konular nazarında iyiye yöneltici tutum sergilemesi öğrencinin gelişiminde pay sahibi olmaktadır (Kılıç 2020, s. 44).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları

Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde rehber olan en etkili ve kullanışlı kaynaklar olarak nitelendirilmektedir. Demirel & Kıroğlu (2006), ders kitaplarının her sınıf kademesi için, ayrı konulara dair bilgiler sağladığından, modeller, örnekler ve örnek uygulamaların sunduğundan; bir eğitim programında bulunan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme unsurlarına uygun şekilde hazırlanmasından bahsetmiştir.

Dil ve edebiyat öğretimi konusunda, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (2002):

1. Çağdaş edebiyatlara yönelim sağlanmalıdır. Türk ve dünya edebiyatının temel metinleri 1900-2000 yılları arasındaki dönemden alınmalıdır.
2. Ders kitapları zengin bir antoloji kullanılarak oluşturulmalıdır.
3. Kitapların başına açıklayıcı ve kurgulayıcı metinleri analiz etme tekniklerine dair kuramsal bilgiler verilmeli, birtakım örnekler sunulmalıdır.
4. Ders kitapları farklı metin çözümleme örnekleriyle zenginleştirilmelidir.
5. Kitaplara kuramsal metinlerin yanında Türk ve dünya edebiyatının önemli eserlerini kapsayan bir kaynakça ilave edilmelidir.
6. Ödev ve proje konuları sınıflara göre düzenlenmeli, her bir ödevin hazırlanış amacı, hazırlanma planı, içeriğinin grup üyelerine göre dağılımının yapılmasında bir örnek belirlenmelidir.
7. Edebiyat kitaplarında edebiyat tarihi bilgilerine yer verilmemesi de gerekmektedir. Edebiyat tarihi ayrı bir kitap şeklinde kabul edilmeli ve yardımcı kitap olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu araştırmanın temel amacı 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve değerlendirme çalışmalarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu etkinlik ve soruların incelenmesinde problemin derinlemesine cevaplanabilmesi adına yenilenmiş Bloom Taksonomisi, soru hazırlamada dikkat edilmesi gereken hususlar, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın hedef ve kazanımları ile kapsam geçerliği gibi hususlar dikkate alınacaktır. Buna göre araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: “2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve değerlendirme çalışmalarının genel durumu nasıldır?” Bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerden hareketle, inceleme sonucunda ortaya çıkabilecek problemlere dair çözüm önerileri de geliştirebilmeyi hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda “2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve değerlendirme çalışmalarının genel durumu nasıldır?” sorusuna çalışılmış olup bu probleme ilişkin cevaplandırılan alt problemler ise şunlardır:

1. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutlarını ne düzeyde temsil etmektedir?
2. Türk dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, yer verilen ölçme değerlendirme araçları bakımından ne durumdadır?
3. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programını ne düzeyde temsil etmektedir?
4. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, kapsam geçerliğini ne düzeyde temsil etmektedir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitimde, ölçme ve değerlendirmenin süreç sununda öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin tespit edilmesi süreç içerisinde ise hem yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi hem de öğretim sürecinin yeniden düzenlenebilmesi noktasında önemli veriler sağlamaktadır. Bu açıdan hem derslerde kullanılan temel öğretim materyalleri olması hem de ülkemizde tüm okullarda ortak ders kitaplarının okutulması bakımından bu materyallerin ölçme ve değerlendirme açısından hangi özelliklere sahip olduğunun tespit edilmesi gelecekte yapılacak düzenlemeler için yol gösterici olabilecektir.

Diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yenileşme ve çağa ayak uydurabilmek esastır. Bu açıdan eğitim sistemimizde son yıllarda eğitim felsefesi ve yaklaşımlarında yaşanan değişimlerin eğitimin tüm boyutlarına yansıyabilmesi ayrıca önemlidir. Ölçme ve değerlendirme ise bu boyutlardan biri olarak değerlendirilmesi gereken başlıklar altında yer almaktadır. Buna göre yürütülmesi planlanan çalışmanın hem ele aldığı konunun önemi hem de alanyazındaki mevcut boşluğu doldurmak açısından özgün bir değere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ise bu yönlü bir değerlendirmeyi yapma maksadına sahip olması sebebiyle önem arz etmektedir.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kıstaslarına göre değerlendirilmesine imkân vermesi, ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilecek olması ve ders kitaplarının kullanımı esnasında öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunların tespiti ve çözüm arayışlarının geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır.

Mevcut alanyazın incelendiğinde böyle önemli bir ders hakkında ölçme değerlendirmenin aşamaları ve uygulandığı ile ilgili bir çalışmaya yok denilecek kadar az olduğu

görülmüştür. Bu sebepten çalışmanın gerekçesi hem alan eğitimcilerini bu konuda bilinçlendirmek hem de ölçme değerlendirme hakkında bilgi sahibi olan eğitimcilerin yeterliliğinin test edilmesi adına da önem teşkil etmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin ilgili ders kitaplarının ölçme-değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi açısından önem taşıyabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

2021-2022 eğitim öğretim dönemini kapsamaktadır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde yer alan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitapları ve Türk dili ve edebiyatı dersi ölçme değerlendirme programı ile sınırlı olmaktadır.

Varsayımlar

Bu çalışma;

2021-2022 eğitim-öğretim döneminde yürürlükte olan ortaöğretim ders kitapları ve ortaöğretim ders kitaplarının ölçme değerlendirmesi üzerinde incelendiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Etken: Etki eden şey, faktör.

Tutum: Tutulan yol, tavır.

İleti: Yazı veya sözle verilen, gönderilen bilgi, mesaj.

Gerekçe: Gerekirici sebep, esbabımucibe.

Müzakere: Bir konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma, olaşma.

İşlev: Bir nesne veya bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon.

Bileşen: Bileşim yoluyla bir sözcüğün yapısına giren ve artık kendi sözlük anlamını düşündürmeyen sözcük.

Üslup: Anlatma, oluş, deyiş veya yapış biçimi, tarz.

Birim: Herhangi bir kuruluştaki alt bölümlerden her biri.

İtimat: Güven, güvenç, emniyet.

Kriter: Ölçüt.

Nitelik: Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, en genel tabiriyle herhangi bir durumun akıbetini gözlemlemek ve bunun akabinde çıkan sonucunu sayı yahut sıfatlarla belirtmektir. Değerlendirme, ise buna bağlı olarak elde edilen sonuçların “bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlanabilir (Turgut & Baykul, 2013).

Ölçme yapılırken bunun yapılacağı konu üzerindeki kriterlerin belli bir niteliğe göre mukayese edilme durumu vardır. Ölçme verileri alan sıfatına göre sesli veya yazılı bir şekilde elde edilmektedir. Türkçe sınavından 75 notu almak veya havanın 19 °C gösterilmesi gibi ifadeler ya alan sıfatlarına göre ya da rakamlarla ifade edilmektedir. Ölçümü yapılan şeyin hedefi doğrultusunda onun var olması ve gözlem yapılabilmesi gerekmektedir. Somut olan bir şeyin ölçümü için olan birimler bellidir. Bunlar; “kg, cm, m, gr, vb.” gibi durumlar tarafından ölçülendirilebilirken soyut şeyler nitelik belirtilemeden ölçülendirilir. Bunlar; “karakter, sevgi, tavır vb.” (Önem, 2020).

Değerlendirilmenin olmaması ölçmeye bir önem kazandırmamaktadır. Bir sınıfı atlamak, geçer not almak veya eğitim görülen kurumdan mezun edilmek değerlendirme olarak kabul görmektedir. Sağlıklı bir öğretim süreci bu iki kıstas olmadan ilerleyememektedir (Başol, 2019). Eğitimi devam eden bir öğrencinin ondan beklenen performansın geri dönütündeki verim bu iki başlık altında değerlendirilir (Karakuş, 2019).

Bir ölçmenin itimatla sağlanabilmesi adına hatanın en alt seviyede olması beklenmektedir. Ölçme yapacak kişiler bunun sağlanabilmesi adına birtakım vasıtalar kullanmalıdır ve eğer bu vasıta yoksa bunu kendisi sağlamalıdır. Öğretmenlerim müsemma göstermesi gereken konulardandır, bu iki kıstas için öğretmenin iyi bir eğitim almış olması gerekmektedir. Bu konuda iyi olan bir eğitmen öğrenciyi değerlendirirken minimum yanlıyla ilerlemektedir (Turgut & Baykul, 2013).

Ölçme. Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonuçlarını sayı ve sembollerle göstermedir (Tekindal, 2003). Ölçme sırasında bir tutumun, bir tavrın oluşu o kişinin benliğiyle alakalı ipuçları vermektedir. Ölçüm alandaki sıfat aralığına göre tasarlanan bir sistemdir. Ne hakkında yapıyorsa ölçüm o alanın gerektirdiği niceliklere sahip olması gerekmektedir. Örnek olarak ilkokullarda karnenin “orta, iyi, pekiyi” yöntemleriyle sağlanması söz konusu iken ortaokul ve liselerde 100 puan üzerinden değerlendirilmesi örnek olarak gösterilebilir. Var olan başarıyı sayılarla veya belirli ifadelerle kâğıda dökme biçimi olarak da adlandırılabilir. Bu sadece not verilme durumuyla ilgisi yoktur, bir yer çekim kütlesi veya uzunluğun cinsi gibi ifadeler de ölçülebilen durumlara dâhildir. Okullarda ölçme aracı olarak nasıl sınavları örnek gösterebiliyorsak ölçülebilen diğer durumların da kendi içinde gereçleri vardır. Örneğin; ağırlığın terazi, uzunluğun metreyle ölçülmesi olarak örneklendirilebilir. Bu sonuçların derecesine göre de birimler kullanılmaktadır (Küçükahmet, 2006, s. 205).

Bu işlemler yalnızca öğrenciyi kademelendirmekten çok daha fazlasına sahiptir. Ülkenin eğitim değerlerindeki yapıtaşlarının gelişmesi ve iyi yönde değişmesine yardımcı olacak etkenleri oluşturmaktadır. Devam eden bu uygulamanın asıl amacı öğrencinin odağı olan alanda kendini geliştirme sürecinin kontrol altında tutulmasını sağlamaktır (Özçelik, 2013, ss. 2-3).

Ölçek Türleri

Ölçek. Alanına uyumlu sıfatların bir ölçüm değeriyle birleşerek oluşturduğu nicelik bütünüdür. Bir değerlendirme aşamasındaki kıstasların ayrıntılı olmasının sebebi onun kusursuzluğa yakınlık derecesini arttırma isteği dolayısıyla oluşmaktadır (Başol, 2019).

Sınıflama Ölçeği. Bu ölçeğin diğer adı da “adlandırma ölçeği” olarak bilinmektedir. Bu ölçek türünde net kuralları olan bir yapı yoktur. Ölçülen şeyin kategorisi değişiklik gösterebilir. Buna örnek olarak; kimin hangi takımını tuttuğu, en sevilen renk, ten rengi gibi durumlar gösterilebilir. Bu durumu eğer bir eşitlik ifadesinde açıklamak gerekirse ($A=B$ ise $B=A$) veya ($A=B$, $B=C$ ise $C=A$) şeklinde gösterilebilir (Başol, 2019, s. 16).

Sıralama Ölçeği. Bu yöntem ölçülmek istenilen durumların sahip olduğu kriterlere göre sıralanmasıdır. 100 üzerinden olan not sisteminin ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanması veya 3. sınıf/ 4. sınıf öğrencilerinin sıralanması bu yönteme verilebilecek örneklerdendir. Bu ölçek türünde ölçme sonuçları bir eşitlik ya da eşitsizliğin yanı sıra büyüklük, küçüklük ifade etmektedir. Yapılan bir yarışmada sırasıyla 1., 2., 3., gibi ifade edilmesidir (Bahar, vd., 2015).

Eşit Aralıklı Ölçek. Eşit aralıklı ölçek sıralama ve sınıflandırma türündeki özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Ama onu ayıran nokta da başlangıca göre sıralama yapılırken

sıraların birbirine eşit olmasıdır. Bir diğer özelliği de bu ölçekte mutlak ifadeli bir sıfır olmamasıdır (Karakuş, 2019).

Bu ölçek türüne bir örnek göstermek gerekirse termometre ve takvim gösterilebilir (Başol, 2019). Ölçek türlerinin içinde sıralamanın biraz daha kapsamlısı olarak da kabul edilebilir (Turgut & Baykul, 2015).

Oran Ölçeği.Sıfırın mutlak kabul edildiği ölçek türüdür. Hazırlanan veri birimlerinde sayısal işlem yapılabildiği için ölçek türlerinin üstündedir (Başol, 2019). Eğitim sürecindeki meziyet, davranış, muvaffakiyet, alaka, karakter gibi kriterler baza alınarak ölçme yapılmamaktadır (Karakuş, 2019).

Ölçme Araç veya Yöntemlerinde İstenilen Özellikler

Bu başlık altında ölçme araç ya da yöntemlerinde istenilen özelliklerden bahsedilmiştir.

Güvenirlik. Değerlendirmenin yapı taşlarından biri olarak nitelendirilmektedir. Sınıf içindeki performanslar, puanlara ve bu puanların güvenilirliği açısından oldukça önemlidir (McMillan, 2015, s. 100).

Güvenirliğin tanımlanabileceği başka kelimeler ise: “tutarlılık, kararlılık ve duyarlılık” gibi ifadelerle eş değer anlamı taşımasıdır. Ama yine de bu kelimeler içindeki anlam farklılıklarına değinecek olursak bir ölçme vasıtasının sürekli olarak kullanılmasından elde edilen sonuca güvenilirlik ve yine aynı ölçme aracının belirli olarak kullanılmasından elde edilen sonuca kararlılık denilebilmektedir (Güler, 2015, s. 44).

Ölçme verilerinin verdiği güvenin tanımlamasıyla birlikte yalnızca ölçme vasıtalarının ya da yalnızca ölçmenin güvenilirliği de aynı şekilde tanımlanabilir. Eğitim nazarında bu ölçme metotlarına genel bir gözden bakacak olursak güvenilirliğin asıl amacı hangi ölçme türünde değerlendirme yapılırsa yapılsın o değerlendirmenin sonucunun güvenilirliğini sağlamaktır. (Turgut & Baykul, 2015, s. 123).

Bu güvenilirlik unsuru ve değerlendirme sürecindeki birtakım yanlış kanılar birbiriyle bütün halindedir. Her nasıl bir değerlendirme kusursuza yakın ve minimum yanlışla sonuçlandığında bunun adı tutarlılık olarak adlandırılıyorsa, bu değerlendirme içindeki hatalar da tutarsızlık olarak adlandırılmaktadır. Eğer bir tutarsızlık söz konusuysa bu durum o değerlendirmenin yorum biçimine ve kullanım amacına direkt olarak etki sağlıyordur demek yanlış olmaktadır (Nitko & Brookhart, 2011, s. 65).

Ölçmelerde hata olabilmektedir, fakat ölçmenin güven arz etmesi onun hata oranını en düşük seviyeye düşürmesi sonucu elde edilebilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 3). Farklı

zamanlarda yapılan ölçümler neticesinde elde edilen tutarlıkla, süregelen bir uygulama içinde olan ölçümlerde yine bir tutarlık söz konusuysa ölçmenin vermek istediği güvene ulaşılmış olmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Geçerlik. Ölçülmek istenen durumun gerektirdiği meziyetlere uygunluk derecesine sahip olan bireylerin bu yetilerin doğruluk payını karşılamakta olan durumdur (Büyüköztürk, 2013). Bu özelliğin amacı elde edilen verilerin neticelerini ve neticelerin kullanımının tutarlı olması gerektiğidir (Nitko & Brookhart, 2011, s. 35). Bir ölçme aracının, ilk özelliği ölçülecek nitelik veya özellikleri tam ve doğru olarak ölçebilmesi aynı zamanda ölçülmesi istenmeyen başka unsurları ayırarak ölçebilmesi gerekmektedir. Geçerliliğin en önemli özelliği ise bir ölçme aracının amacına hizmet etmesidir (Tekin, 1991, s. 41). Örneğin bir ölçme aracı sıvıların ölçümü için litre geçerli iken, ağırlık ya da diğer özelliklerin ölçümü için ise geçersizdir. Aynı şekilde öğrencilerin akademik başarı seviyelerini ölçmek için kullanılan başarı testi, tutum ölçeği olarak kullanıldığında geçersiz bir ölçme aracıdır. Bir ölçme aracının geçerliği, ölçme aracının amacına hizmet etme seviyesiyle ilişkilidir.

Bir testin geçerliği, bir derece sorunudur. Yokluk ya da varlık meselesi değildir. Bir testi, tamamen geçerli ya da tamamen geçersiz diye nitelendirmekten ziyade, daha çok ve ya daha az geçerli diye ifade edilebilir. Aynı zamanda, bir testin geçerliği sadece testin kendine bağlı değildir. Aynı zamanda testin kullanım 22 amacına, uygulandığı grubun özelliklerine, uygulama biçimine ve puanlama şekline bağlı olarak da değişebilir. Bunda dolayı belli amaç dışında bir testin geçerliğini bir derece olarak da nitelemek doğru olmayacaktır. Çünkü geçerlik, daima belli bir amaç için gereklidir. Bir testin geçerliği, o test sonucu elde edilen puanlarla belli ölçüt ya da ölçütler grubu arasındaki ilişkiye göre belirlenmektedir. Söz konusu test puanlarıyla ölçüt ya da ölçütler arasındaki ilişki kat sayısına geçerlik kat sayısı denmektedir. Geçerlik katsayısı (-1.00) ile (+1.00) arasında değişir (Tekin, 1983, s. 43).

Kapsam Geçerliği. Ölçme aracında yer alan madde ya da soruların ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil etme derecesi olarak tanımlanabilir. Bu temsil etme derecesi, ölçülmek istenen değişkenin ölçme aracına iyi derecede örneklenmesiyle mümkündür. Bu amaca yönelik yapılacak işlem ölçme aracında temsil edilecek kapsamın iyi belirlenmesidir (Tavşancıl, 2002, s. 38).

Başka bir ifadeyle kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin testin amacına hizmet etme derecesidir. Ölçme konusunun meydana getirdiği evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test ya da ölçme aracının kapsam geçerliğine yeteri kadar sahip olduğu söylenebilir (Yıldırım, 1983, s. 138).

Kapsam geçerliğinde temel sorun, ölçeğin, ölçülmek istenen tutumun gözlenebilir tüm belirtilerini, içeriğindeki maddelerle temsil edip etmediğidir. Ölçeğin kapsayıcılığını test etmek için genellikle ölçeğin konusuyla ilgili uzmanların görüşleri ile bu konuda yapılmış olan kurumsal ve görgül çalışmalardan yararlanılmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s. 49).

Kapsam geçerliğini sağlamanın iki temel yolu vardır: İlki, alan uzmanına danışarak ve alan uzmanlarıyla iş birliği içerisinde çalışarak kapsam geçerliği sağlamaktır. Bunun nedeni ise kapsam geçerliğine yönelik olarak ölçme aracını geliştiren kişinin tümüyle kendisinin yapacağı değerlendirmenin yanlış olabileceği ihtimalidir. Burada alan uzmanından kastedilen, ölçme aracını hazırlama teknik ve yöntemlerine hâkim olan ve bu alanda bilgili olan kişilerdir. Ölçme aracı uzmanlardan görüş alındıktan sonra gerek görülürse düzeltilebilir. Fakat belli bir konuyla alakalı kapsamın belirlenmesi için bir yargıya varmak gerektiğinden dolayı ölçme aracını geliştiren kişiyle uzmanların ortak bir tanımının olması gerekmektedir. Çünkü ortak bir tanımın olmaması farklı ölçütlerle değerlendirilmesine yol açar (Tavşancıl 2002, s. 39).

Kapsam geçerliği belirlemenin diğer bir yolu, ölçme aracıyla ölçülmesi planlanan konunun kapsamının önceden belirlenerek ölçek soru ya da maddelerin bu kapsama göre oluşturulabilmesi için bir yanda hedeflerin, diğer yanda konuların bulunduğu belirtke tablosunun oluşturulmasıdır. Bu tablo çapraz dağılım şeklinde düzenlenmektedir (Tavşancıl, 2002, s. 39).

Kapsam geçerliği başarı testlerinde diğer geçerlik türlerine nazaran daha çok önem arz etmektedir. Özet olarak geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin aşağıda adımları takip edilmesi önerilebilir (Crocker & Algina, 1986):

- Ölçülmek istenen ilgili konunun performans alanını tanımlamak,
- Konunun kapsam alanıyla ilgili görüşü alınacak uzman grubunu belirlemek,
 - Performans alanıyla ölçek maddelerinin eşlenmesi işlemi için yapısal bir çerçeve oluşturmak,
- Eşleme sürecinde toplanan verileri özetlemek.

Yapı Geçerliği. Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünölen belli ögelerin ya da ögeler arası ilişkilerin meydana getirdiği bir göröntüdüdür. Bu bağlamda, bir testin yapı geçerliği, temelde test maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanmaktadır. Örnek olarak, bir zekâ testi zekânın ne olduğunu ortaya çıkarmaz. Bir zekâ testi, o testi hazırlayan bir kişinin zekânın ne olduğu hakkındaki göröşünü yansıtır. Tanımında uzlaşma olmayan bir özelliği ölçmek için geliştirilen farklı testler, farklı şeyler ölçebilir (Yıldırım, 1983, s. 140).

Kapsam geçerliği başarı testleri için birinci derecede önem arz ederken, tutum ölçekleri için ise yapı geçerliği diğer geçerlik türlerine nazaran daha fazla önem arz etmektedir. Yapı geçerliğinde yapılan madde analizinin de temel amacı belirli bir yapıyı diğer yapılara karıştırmadan ölçebilecek maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek hazırlamaktır. Psikolojik yapılar genelde birleşiktir ve kendi aralarında ilişkili alt ögelere ayrılabilir. İç tutarlılığın ölçüsü ölçeğin, bileşik de olsa, belirli yapıya ait ölçme derecesini gösterir ve yapı geçerliğine ilişkin bir ipucu sağlar (Tezbaşaran, 1996, s. 51).

Bir araştırmada ölçek puanlarının ilişkili olduğu yapının ortaya konması ya da ölçek puanlarının ilişkili olduğu varsayılan yapının varlığına ilişkin bulgular, ölçme aracının amacı doğrultusunda çalıştığını göstermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Yapı geçerliği, ölçüm sonuçlarının açıklanmasına ve açıklanan sonuçların ne ile ilişkili olduğu hakkında bilgi verilmesine imkân sunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu geçerlik türü, ölçme aracının soyut bir olgu, kavram ya da boyutu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002, s. 45).

Soyut kavramlardan kastedilen, zekâ, sosyal uyum gibi doğrudan gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlardır. Soyut kavramlar hakkında ölçüm yapabilmek için öncelikli olarak bu kavramların içeriğinin belirlenmesi gerekmektedir. Birey hangi davranışı gösterirse hangi özelliklerin varlığına ya da yokluğuna ilişkin karar verileceğine dair ölçütler geliştirilmelidir. Bu ölçütlerin geliştirilmesi ise konuyla ilgili geniş bir literatür taramayı ve diğer kaynaklardan bilgi toplamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda ölçölmesi amaçlanan soyut kavram ya da boyutun gelişimini ve ortaya çıkışını etkileyen faktörlerin neler olduğu, boyutun ortaya ne şekilde çıktığı, boyutun tanımlanması ve işlevi vb. konularda yardımcı olarak her türlü bilgi toplanarak yapı geçerliği kapsamında değerlendirilir (Öner, 1997, s. 19).

Özet olarak yapı geçerliği, soyut kavramların ve ölçütlerinin içeriğinin ve evreninin tam olarak açık bir şekilde bilinmediği, bir başka deyişle ölçülecek özelliğin açık olarak tanımlanmadığı durumlarda daha çok önem arz etmektedir. Yapı geçerliği, bir ölçme aracının ve ondan elde edilen puanların ne anlama geldiğini araştırma sürecidir (Özgüven, 1994, s. 106).

Ölçüt (Kriter) Geçerliği. Hazırlanan ölçme aracının, daha önceden aynı özelliği ölçmek amacıyla hazırlanmış ve geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmış bir ölçme aracı ile karşılaştırılarak benzerliğinin bulunması, yeni aracın da önceki gibi geçerli ve onunla benzer bir özellik ölçtüğü yönünde bilgi verir (Yıldırım, 1983, s. 141).

Görünüş Geçerliği. Bu geçerlik türü bir ölçeğin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği, o testin, ölçmek istediği niteliği ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliği olan bir test, kapak kısmında neyi ölçüyor görünüyorsa onu ölçmelidir (Öncü, 1994).

Kullanışlılık. Maddi bakımdan uygunluk sağlaması, kolay kullanabilmesi için önemlidir. Kullanılan vasıtanın arttırılması, gelişmesi, uygulanabilmesi ve sonuçlanması adına kolaylık sağlamaktadır. Örnek verilmesi gerekirse bir sınavdaki klasik sorunun cevabı için öğrenciye ayrılan alan genişliğinin uygun olması buna örnek olabilir (Başol, 2019, s. 187).

Değerlendirme

En genel tabiri ile elde edilen neticelerin bir araç kullanılarak ölçülen şeyin niteliğine yaptığı yargı olarak tanımlanabilir. Bir sonuca varma gereksiniminde nitelikli bir neticeye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Değerlendirme, arkadaşınızın Türkçe dersinde başarılı olduğunu dile getirmektir. Durum belirleme, onun matematik dersinde kötü olduğunu söylemektir. Bu iki durum birbirinden farklı şeylerdir. Bir değerlendirmenin tam anlamıyla yapılabilmesi için ölçümün güven arz etmesi, geçerli sayılabilmesi ve tüm bu gelişmeler sonucunda da bunun ölçüte vurulmasına ihtiyaç olmaktadır (Özçelik, 2010).

Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanmıştır (Karakuş, 2019, s. 25):

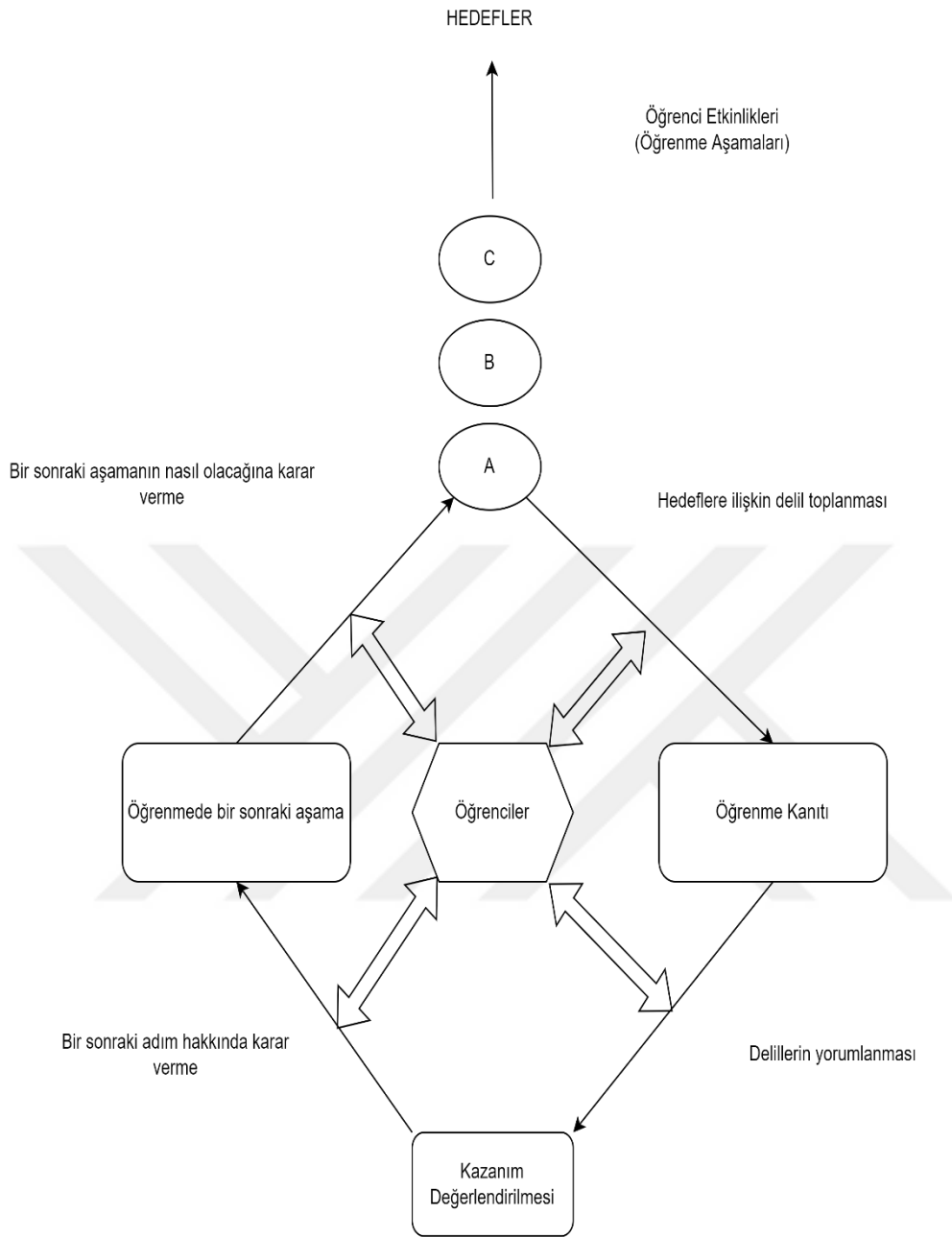
- Ölçmenin özelliği nicelik olarak kabul edilirken, değerlendirme ise bu niceliğin uygunluğunu veya amaç doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini baza almaktadır.
- Ölçme değerlendirmenin kapsamında yer almaktadır.
- Değerlendirmenin yapılabilmesi için önce ölçme yapılması gerekmektedir.
- Değerlendirme ölçme sonucunun yorumuyla, kıyaslamasıyla ilgilenirken ölçme bunların değerlendirilebilmesi için gözlemle ilgilenmektedir.
- Ölçme nesnel değerlendirme ise öznelidir.

Tanılayıcı Değerlendirme. Eğitimi devam eden öğrencilerin kişisel nitelikleri, iyi veya kötü olduğu yönler, meziyetleri veya zorluk yaşadığı herhangi bir alanda eğitimcilerin fikir sahibi olduğu öğrenciler hakkında kılavuz niteliği gören değerlendirme sistemidir (Isaacs, 2013, s. 43).

Bu değerlendirme öğrenciler üzerinde hedeflenen tutumun yakalanmasına yardımcı olmakla beraber bireysel özelliklerin, yönelimlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Tüm bu durumlar öğrenciye bilginin nasıl aktarılması gerektiği konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır. Yapılan bu çıkarımlar sonucunda yol öğretmenin anlatım biçimine ve öğrencinin öğrenme kolaylığına makul bir zemin hazırlamaktadır (Tummons, 2011, s.23).

Biçimlendirici Değerlendirme. Tanılayıcı değerlendirmenin sonucunda devredilen değerlendirme türüdür. Eğitimdeki uygulamaların etkisini, uygunluğunu ve öğretimde amaçlanan hedefe ulaşılp ulaşılamadığı konusuyla ilgilenmektedir. Öğrencilerin eğitim-ğretim sürecinde hangi etapta olduğunu belirlemekle birlikte eğer aktarılan bilginin kavranmamasıyla ilgili bir sorun varsa da bunun neden kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencinin aksaklık yaşıadığı bir konu olduğunda bunun hangi sebeple ortaya çıktığını bulmaya yardımcı olmaktadır. Hem de öğretmenin yaptığı ğretim faaliyetlerinin ne seviyede etki gösterdiğini belirlemek için oldukça önemli görülmektedir. Bu detaylı ilerleme sonucunda eğitimde seviye yukarı taşınmaktadır. (Karaman, 2005).

Şekil 1. Biçimlendirici Değerlendirmenin Amaçları (Harlen, 2013).

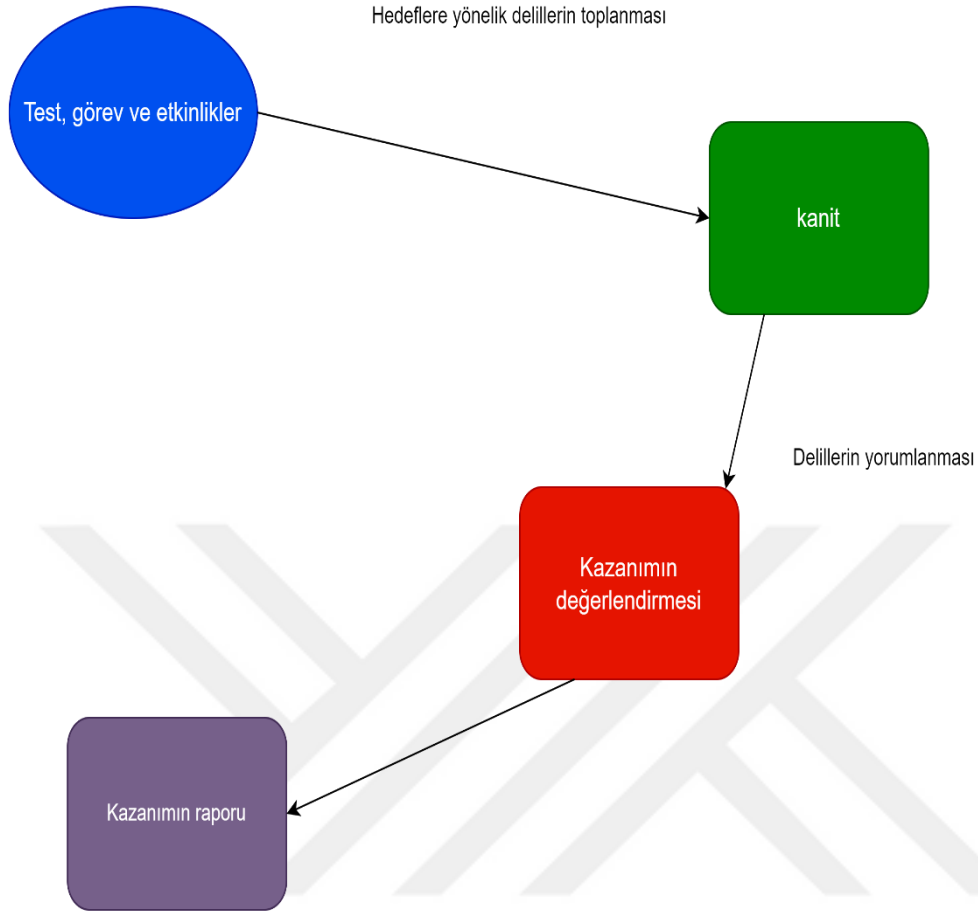


Düzyer Belirleyici Değerlendirme. Bu değerlendirme türünün amacı eğitim gören kişinin neyi ne kadar kavradığını gösterge eden ve daha fazla puan alınmasını sağlamaktır (Bahar, vd. 2015, s. 4).

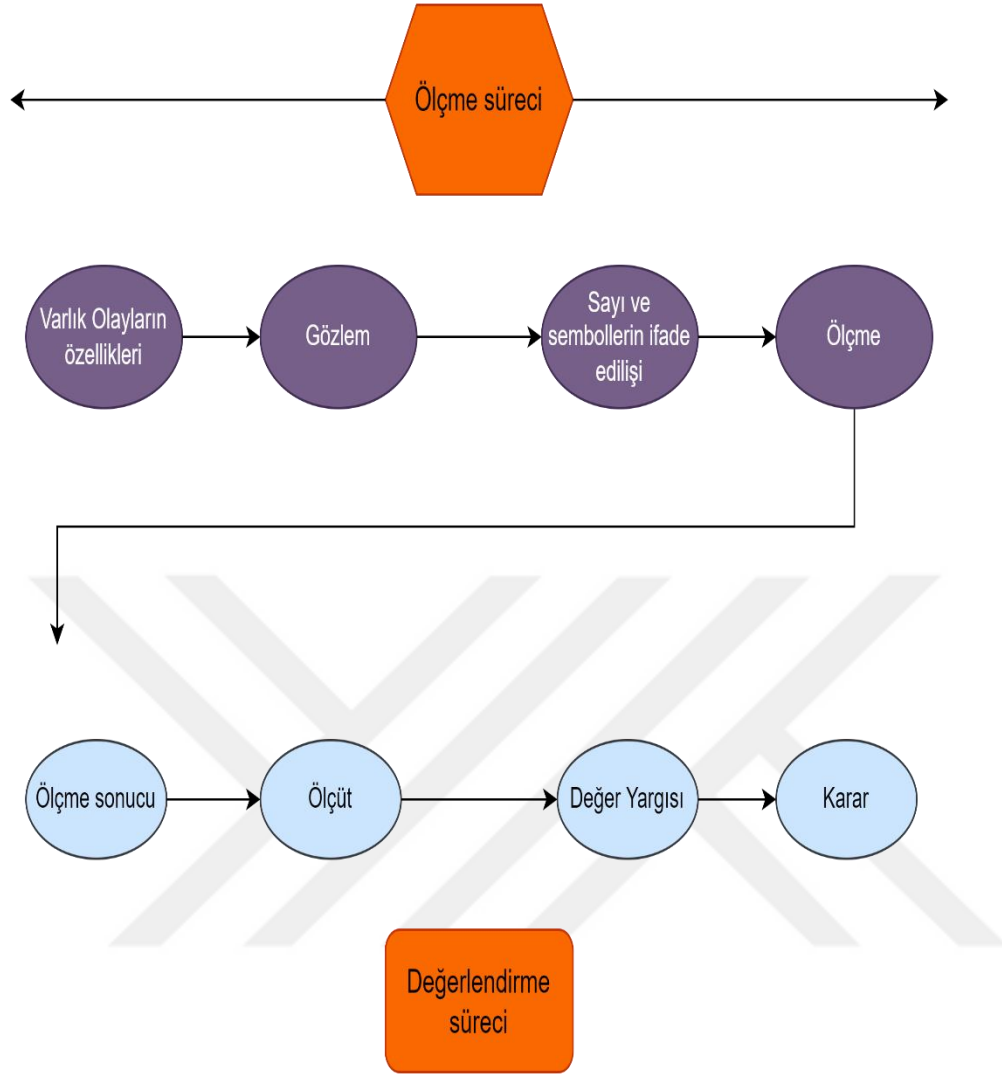
Eğitim gören kişinin başarısını en yukarı çekme amacıyla uygulanan bir değerlendirme türüdür. Öğrencinin sınıf devamlılığının olup olmayacağı, öğrenciye puan verilmesi ve de öğrencinin ileriye dönük başarı tahminleri ile ilgilenmektedir (Gömlüksiz, 2016).

Öğrenciye uygulanan faaliyetler doğrultusunda öğrencinin nasıl bir gelişme gösterdiği, yapılan çalışmaların etkisi ve bunların neticelerinin değerlendirilmesi olarak adlandırabiliriz (Harlen, 2013, ss. 20-21).

Şekil 2. *Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Amaçları* (Harlen, 2013).



Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki ((Gömleksiz, 2016).



Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Araçları. Ölçme ve değerlendirme eğitim nazarında olmazsa olmaz olarak nitelendirilebilecek durumlardandır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim üzerindeki metot ve kuralları, eğitimcilerin öğrencilere karşı yaptığı çalışmalar ölçme ve değerlendirmeye uygun olmalıdır. Eğitimin ne kadar verimli olduğu, eğitim gören kişilerde amaçlanan iyi yönlü bazı değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediği yani kısacası bir öğrencinin yaşadığı iyi ve kötü neticeli sonuçların hem öğretmenler tarafından gözlemlenmesi hem de öğrenci velisine hangi durumda seyir hâkimse o konuda bilgilendirme yapılması açısından önemli varsayılmaktadır. Öğrencinin derslerle alakalı yol kat etmesi ve psikomotor olarak değerlendirilebilecek; dikkat, kuvvet, denge, tepki hızı, eş güdüm ve esneklik olarak içinde dallara ayrılan durum hakkında bir kanıya varılması ve varılan kanı sonucunda eğer eksik görülen bir yer olursa onun üzerinde çalışmalar yapılarak iyi yönde gelişimini sağlamaktır. Klasik bir ölçme-değerlendirme sisteminin haricinde “tamamlayıcı teknikler” olarak adlandırılan teknik de dikkate alınmıştır (Özçelik, 2013, s. 130-131).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hâkim olduğu bu teknikler yüzeyseldir ve her sınıf derecesine hitap edebilecek seviyede görülmektedir (Bahar vd., 2015, s. 25). Öğrencilerin bilgilerin kendi içerisinden çıkarımlarda bulunarak değişik alanlarda faaliyete sokulup sokulmadığını görmekten çok yüzeysel bir şekilde yalnızca bilgini varlığını esas alır. Bu durum da tam olarak öğrencilerin kusursuza yakın bir ölçme-değerlendirme sürecine tabi tutulduğunu göstermemektedir (Gömlüksiz, 2016, s. 26).

Yazılı Sınavlar. Yazılı sınavlar ölçme ve değerlendirmede en fazla tercih edilen sınav türüdür. Yazılı sınavlarda sorulan açık uçlu sorular ile öğrencilerin bilgileri organize edip kâğıda dökmesi istenmektedir. Yazılı sınavların hazırlanması kolay, okunması ve puanlanması ise oldukça zordur. Diğer ölçme araçlarına göre şans başarısı oldukça düşüktür ve sadece bilen yapabileceği bir sınav türüdür. Bu nedenle güvenilirliği yüksek olsa da puanlama sisteminde yaşanan zorluk (tamamen doğru veya tamamen yanlış bir cevabın belirlenememesi, cevabın öznel yorumlanabilir olması) puanlamada hatalara neden olmakta ve güvenilirliği düşürmektedir (Çalışkan & Yiğittir, 2015, s. 317). Yazılı sınavlarda ölçme işlemini en iyi durumda yapacak sorular seçilmelidir. Soru sayısının belirlenmesinde sınavın süresi, soru tipi, soruların güçlük derecesi, öğrencilerin düzeyi ve sınavın amacı göz önünü alınmalıdır (Şemin, 2001).

Kısa Cevaplı Testler. Kısa cevaplı testlerde, cevaplar net olduğu için yazılı sınavlarına oranla daha objektif değerlendirmeler yapılabilmektedir. Hazırlanması ve okunması kolay

olduğundan çok sayıda soru sorulabilir. Soru sayısının çok olması kapsam geçerliğini arttırmaktadır. Aynı zamanda birim sayısı arttığı için ölçme aracı daha duyarlı hâle gelmekte bu da ölçme aracının güvenirliliğini arttırmaktadır. Şans başarısı düşük bir sınav türüdür. Bu durum güvenirlilik açısından olumlu bir unsurdur. Fakat kısa cevaplı testler, bilgiye dayalı bilgileri ölçtüğünden üst düzey bilişsel becerileri ölçmekte yetersizdir (Baykul, 2015).

Doğru Yanlış Soruları. Doğru yanlış sınavlarında öğrencilerden verilen önermenin doğru veya yanlış olduğuna dair karar vermesi beklenmektedir. Doğru yanlış sınavlarının hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır. Kısa cümleler hâlinde hazırlandığı için çok soru sorulabilir bu durum da kapsam geçerliliğine ve duyarlılığa katkı sağladığı için güvenirliliğe olumlu katkı sağlar. Fakat şans başarısı %50 olduğu için güvenirlilik düşmektedir. Şans başarısını düşürmek için öğrencilerden neden yanlış ya da neden doğru gibi açıklamalar yapmaları istenebilir (Güler, 2015).

Çoktan Seçmeli Testler. Çoktan seçmeli testler, verilen seçenekler içerisinde doğru cevabın belirlenmesine yönelik hazırlanan testlerdir. Çoktan seçmeli testler ülkemizde uygulanan merkezi sınavların çoğunda tercih edilen ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu durumun temel sebebi geçerliliği, güvenirliliği ve kullanışlılığı yüksek ölçme aracı olmasıdır. Birtakım matematiksel değerlendirmelere imkân vermesi geçerliliği, güvenirliliği ve kullanışlılığını artırmaktadır. Çoktan seçmeli sınavlarda fazla sayıda soru kullanılabildiği için kapsam geçerliliği yüksektir. İyi hazırlanmaz ise çoktan seçmeli sorular sadece alt düzey bilişsel becerileri ölçmekte sınırlı kalır. Bu sınav türünü hazırlamak diğer sınav türlerine oranla zordur ve uzmanlık gerektirmektedir. Fakat nesnel değerlendirmeler yapıldığı için güvenirliliği yüksektir. Çok çeşitli şekillerde hazırlanabilir. Şans başarısı dikkatli hazırlandığı sürece düşük tutulabilir (Turgut & Baykul, 2015, ss.186- 187).

Sözlü Sınavlar. Sözlü sınavlar, genellikle sınavı uygulayan kişilerin bireylere soruları sözlü olarak yönlendirdiği bireylerinde bu sorulara sözlü olarak cevap verdiği sınav türüdür. Bu sınav türünün geçerliliği ve güvenirliliği oldukça düşüktür. Sözlü sınavların uygulanması zaman aldığından kullanışlılığı düşüktür. Bu sınav türünün cevaplayıcılar açısından da zor olan yönleri vardır. Sorulan sorular o anda cevaplanır ve gözden geçirilme imkânı yoktur. Ayrıca sınav esnasında cevaplayıcının genel izlenime dair bir puan verilmesi güvenirliliği düşürmektedir. Amacı sözlü ifade yeteneğini ölçmek olmayan durumlarda kullanmak uygun değildir (Bahar vd., 2012).

Eşleştirme Soruları. Belirli bir mantığa göre ayrılan iki grup arasında yapılacak olan eşleştirmeyi amaçlayan sınav türüdür. Bu sınavlarda puanlayıcı hatası az, şans faktörünün düşük olması geçerlik ve güvenirlik açısından olumlu bir durumdur. Alt düzey bilişsel becerileri ölçen sınav türüdür. Üst düzey bilişsel becerileri ölçme konusunda ise yetersizdir. Bu sınav türü her konuya uygun değildir, ayarınca öğrencileri ezbere yönlendirebilir. Eşleştirme sorularında, bir eşleştirmede yapılan hata diğer eşleştirmelerde de hataya neden olabilir (Kıcır-Deral, 2016, ss. 762-764).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları.

Performans Değerlendirme. Performans değerlendirme öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarında ne kadar uygulayabildiklerini görmek için hazırlanan ödevler olarak tanımlanabilir (MEB, 2006). Öğrenciler için genel değil özel bir yargıda bulunmak adına eğitim gören kişiyle alakalı değerlendirme yapılmasıdır. Performans değerlendirmede bir ürün ortaya çıkarmak oldukça önemlidir. Öğrencinin sadece bilişsel gelişmesinden ziyade çok yönlü “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor” gelişimine katkıda bulunmaktadır. Edinilen bir bilginin nasıl ve ne zaman uygulayacağı konusunda öğrenciye fikir vermektedir (Kanatlı, 2008).

Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası). Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımlarını yansıtan, yaptıkları düzenli çalışmaların bir araya getirildiği dosyalardır. (Atılğan vd. 2017, s. 424). Hem süreci hem de sonucu aynı zamanda karşılaştırma olanağı sunan ölçme-değerlendirme tekniğidir. Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin eğilim ve gelişimleri açısından önemli bir araçtır. Öğrencinin öğretmen, aile ve çevre açısından gelişiminin takip edilmesi adına kullanımı oldukça elverişli bir tekniktir. Grupla birlikte yapılan çalışmalara imkân vermemesi portfolyoların en önemli eksikliğidir.

Proje. Öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak, istedikleri veya öğrencilerde merak uyandıran bir alanda inceleme, araştırma yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla öğretmen rehberliğinde yapılan çalışmalardır (MEB, 2008). Grup hâlinde gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin birlikte hareket etme, bir görüşe saygı duyma, öz denetim ve öz saygılarını geliştirmeleri adına iyi bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Çalışkan & Yiğittir, 2015). Bu tekniğin en önemli amacı sürecin sonunda bir ürün elde edebilmektir. Puanlandırma yönünden güvenirliği diğer araçlara göre daha olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Karakuş, 2019).

Akran Değerlendirme.Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarını belirlenen ölçütlere göre değerlendirdiği ölçme-değerlendirme türüdür. Değerlendiren öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi beklenir. Bu ölçme-değerlendirme türünün amacı öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlamaktır. Bu ölçme aracının olumsuz yönü ise öğrencilerin değerlendirmeleri taraflı yapma ihtimalidir. Eğer bu araçta öğrencinin kimi değerlendireceği gizli tutulursa objektiflik sağlanmış olacaktır (Duran, 2013).

Kavram Haritası.Joseph Novak tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Kavram haritalarının önemi faydası ise öğrencilerin konuyu bütünsel olarak görmelerini sağlamaktadır. Öğrencinin eski ve yeni bilgilerinin harmanlayarak ortaya çıkarmasını sağlar ve bu da konunun kavranmasını görsel olarak zihninde yer edinmesi açısından kalıcı etki gösterebilmektedir (Kantar, 2019).

Yapılandırılmış Grid.Yapılandırılmış Grid bir durumu veya bir konuyu kategorize etmek ve bu kategorize yöntemiyle konuyu daha da anlaşılır hâle getirmek açısından önemli bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri sağlanır, yanlış ve eksik bilgileri ortaya çıkarır. Bu ölçme aracı soru cevaplama aşamasında öğrenciye bir bakıma kolaylık sağlamaktadır (Demirbaş, 2012). Öğrencilere net ve açıklayıcı bir bilgi sunmaktadır. Öğrenciler seçtikleri doğru kutucuk için puan alır. (Başol, 2019, s. 94).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.Öğrencilerin zihninde var olan kavram yanlışlarının tespit edilmesinde, eksik olduğu veya yanlış öğrendiği konuları, ön bilgilerinin belirlenmesi açısından oldukça etkili bir ölçme aracıdır (Karahana, 2007). Bu ölçme aracında dallar aracılığıyla bilgiler ayrıntılı bir şekilde sorulabilmektedir. Bu ölçme aracının amacı öğrencinin bilgi eksikliğini ve kavram yanlışlığını giderebilmektir.

Kelime İlişkilendirme Testleri. Bu ölçme-değerlendirme aracının temel amacı öğrencilere gösterilen genel terimlerin onlarda hangi kelimeleri andırdığını ölçmektir. Bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak içinde kullanılmaktadır. Öğrencinin kendi hayatıyla ilgili bir çıkarım yapması gerektiğinde birtakım bağlantılar kurmasına da yardımcı olmaktadır (Özen, 2014). Konu dâhilindeki belli başlı kavramların öğrencide neyi anımsattığını sırayla yazmaları istenmektedir. Her bir terim için yaklaşık 30 saniye süre verilir. Bunun sonucunda yazılan kelimelerin cümle içinde kullanmalarını isteyerek konunun kavranıp kavranmadığını ölçülmektedir (Başol, 2019).

Zihin Haritası. Bu yöntem zihindeki potansiyel bilgi erişiminin kuvvetlenmesine yardımcı olmaktadır. Görselin ortasında bulunan görselden uzanan oklar konunun ana fikrinin neyle desteklenebileceğini öğrenciye sunmaktadır. Bu okların ucundaki ipuçları kritik bir resim veya bir kelime olabilir. Bu okların geneli merkezdeki görselin veya yazının geliştirilmesi için verilen yan başlıklar olarak da adlandırılabilir (Demirbaş, 2012).

Zihin haritaları insan belleğinde bilgilerin görsel resmini oluşturur. Ayrıca bu teknik öğrencilere zaman kazandırma hususunda oldukça etkilidir (Kıroğlu, 2006).

Kontrol Listeleri. Öğrenciye verilen eğitim neticesinde geri dönüt sağlanması gereken konularda öğrenci ve konu üzerinde detaylı bir işlem yapılmadan genelde “evet-hayır” cevaplarının mevcut olduğu soruları bünyesinde barındırmaktadır. Cevapların ölçümü olarak ayrıntılı bir cevap seçeneği bulundurma da soru olarak istediğince detaylı sorular yöneltilebilmektedir. Bu listeler bir yeti veya bir durum üzerine olabilir. Eğer bir meziyet üzerineyse öğrencinin durumu belirlenirken, eğer bir durum üzerineyse de öğrencinin görüşleri ölçülmektedir (Karakuş, 2019).

Dereceli Puanlama Anahtarı. Dereceli puanlama anahtarının temel amacı bir öğrencinin branş nazarında hangi yetiye sahip olması gerektiğini ve bu yetileri kullanmasındaki başarıyı ölçmek adına kullanılmaktadır. Öğrencinin dikkatli olması gereken hususları açıkça belirtmektedir. İstenilen şeyin nasıl bir şekilde değerlendirileceği de ayrıca bu araçta mevcuttur. Gelişmesi gereken bir nokta varsa ona göre değerlendirme yapılmaktadır. Alan bazında bir öğrencinin hangi konuda iyi olduğunu ve hangi konuda gelişmesi gerektiğini göstermektedir. “Bütünsel puanlama ve analitik puanlama” olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğretmenin belli bir zaman içinde yaptığı değerlendirme bütünseldir. Öğrenciye özel detaylı gözlem ve değerlendirme ise analitik puan olarak isimlendirilmektedir (Çermik, 2011).

Gözlem Formları. Öğrencinin bireysel veya bir topluluk içindeki tutumu ve çalışmaları gözlemlenerek bir değerlendirme yapılmasıdır. Dış gözlem ve katılımlı gözlem olarak ikiye bölünür. Dış gözlemde öğrenci gözlemlendiğinden habersiz olmaktadır. Bu yöntemin sağlıklı olmasındaki sebep öğrencinin bulunduğu duruma ve çevreye herhangi bir dokunuş yapılmadan gerçekleştirilmesidir. Belirli bir süreç getirmesi ve teferruatlı oluşu bu yöntemin olumsuz yanlarından biri olmaktadır (Kantar, 2019).

Vee Diyagramları. Vee diyagramlarının bir diğer ismi de laboratuvar yöntemidir. Bir çalışmanın her sürecinde kullanılabilir. Ayrıca istikrar sağlaması ve anlam ifade etmesi açısından iyi bir metot olarak varsayılmaktadır. Öğrencinin kavramsal bilgisiyle soru ve metot arasında bir bağ oluşturması için gerekli zemini oluşturmaktadır. Çalışma öncesi gerekli olan hazırlık sürecine de uygunluk sağlamaktadır (Nakiboğlu & Meriç, 2000).

Öz Değerlendirme. Öğrencilerin, sürecin ilk aşamasında belirlenen ölçütleri kullanarak belirli bir konuda kendi çalışmalarını, kendi kendine değerlendirmesidir. Öğrencinin eksik yönünü belirlenmesinde ve geliştirmesinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Kendi çıkarımlarını değerlendiriyor olması öğrencinin ilgili yönlendirme yapması açısından oldukça önemli bir yöntemdir. Fakat bu yöntemin olumsuz tarafı ise “puanlama güvenilirliğinin” düşük olmasıdır (Kantar, 2019).

Anlam Çözümleme Tablosu. Bu tablo iki bölümden oluşmaktadır. İki boyutlu tablonun bir kısmında çözümleme yapılacak terimler diğer kısmında ise kriterler yer almaktadır. Öğrenciler bu terimler ya da kavramlar bazında yorumlamada bulunmaktadır. Öğrencinin bağlantısını sağladığı bu iki boyutlu tablonun eşleşen ortak madde kısmına (x) ile işaretlemektedir (Oğuz -Tunç, 2019).

Balık Kılçığı Diyagramı. Balık kılçığı diyagramının bir diğer adı da “sebe-sonuç” diyagramıdır. Bir sorunun veya durumun neden gerçekleştiğiyle ilgilidir. Bu diyagram sayesinde öğrenciler sorunun neden kaynaklandığını daha iyi gözlemler ve çözüm üretme konusunda aktif olurlar. Asıl amaç problemi çözümlemekten çok var olan sorunun sebe-sonuç ilişkisini inceleyip bunların neden kaynaklandığının tespitini sağlamaktır (Özden, 2005).

Bulmaca. İnsanları düşünmeye iten, tek bir çeşidi bulunmayan ve her grup insan için farklı bir şekilde hazırlanabilen bir araçtır. Bulmaca çözülürken hem düşünüp hem eğlenmek mümkün olmaktadır. Hem farklı pencerelerden fikir yürütmek hem de öğrenilen bilginin istikrarının sağlanması adına güzel bir yöntem olarak görülmektedir. Bu olumlu yönleri sayesinde eğitimde de kendine yer edinmiştir. Şekil ve tür olarak birkaç farklı cinsi mevcuttur. Sınıflarda işlenen konuyla ilgili, kaynaklarda birçok bulmacaya yer verilmiştir (Karakuş, 2019).

Grup Değerlendirmesi. Öğrencilerin birlikte gerçekleştirdiği çalışmalar kapsamında bazı özellikler baz alınarak değerlendirme yapılmasına grup değerlendirmesi denilmektedir. Öğrencilerin grup çalışmalarındaki fikirlerine kıymet gösterilmesi onun düşündüğü bir şeyi rahatça ifade edebilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu neticelerle öğrenciler bir çalışmada birlikte hareket edebilmeyi de öğrenmiş olmaktadır (Önem, 2020).

Grup çalışmaları esas alındığında değerlendirmeler daha sağlam bir zemine oturmaktadır. Bu çalışmalarda öğrenciler grup içerisinde birer bireydir. Grup içerisindeki gidişatı yalnızca eğitmen değil grubun üyeleri de tartışmalıdır. Eğer bir sorun varsa çözüm aranmalı ve ilerleme sağlanmalıdır. Şayet grup içinde yapılan değerlendirme tarafsız ve grubu olumlu etkileyecek bir yorumsa gruba katkı sağlamaktadır. “Öz değerlendirme ve akran değerlendirme” durumlarını da bünyesinde barındıran grup değerlendirmesi öğrenciye büyük katkı sağlamaktadır (Önem, 2020).

Görüşme (Mülakat). Eğitimci ile eğitim gören kişi arasında sınıf içerisinde aktif bir iletişim söz konusudur. Öğretmen işlenen konu dâhilinde sorular sormakta ve öğrenciden bunların yanıtını beklemektedir. Bu sayede öğrenciye aktarılacak istenen bilgilerin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığına kanaat getirilmesi için gerekli varsayılmaktadır. Eğer bir sorun varsa da bu saptanmış olmaktadır (Bağcı, 2011).

Tutum Ölçekleri. Tutum genel olarak bakılacak olursa bir olay karşısında sergilenen tavır olarak nitelendirilebilir. Bir duruma karşı duygu tutumu bir nesneye biçtiği değer, histir. Bu ölçek türü gözle görülen davranışların değerlendirmesine bağlı kalarak ölçülen bir durum olmasına rağmen geneli derecelendirme ölçekleriyle bağdaştırılmaktadır. Derecelendirme ölçekleriyle tutum ölçekleri arasındaki fark derecelendirme ölçeklerinde öğretmenler durumu neticelendirirken, tutum ölçeklerinde puanlayıcılar duygu derecelendirmeyi şahsi olarak gerçekleştirmektedir. Öğretmenler de bu maddeleri değerlendirirken kendilerine özgü bir sistem oluşturabilirler. Ölçümlerde “soru listeleri, gözlem, tamamlanmış cümleler” gibi metotlar uygulanabilmektedir (Karakuş, 2019).

Derecelendirme Ölçeği. Derecelendirme ölçekleri, bireylerin doğal ya da sistematik olarak düzenlenmiş şartlarda gözleme olanağı buldukları diğer kişilerin nitelik ve davranışları hakkında edindiği izlenimleri, gözlem sonuçlarını sayısal olarak belirtmeye yarayan bir ölçme aracıdır (Güneş, 2013, s. 309). Derecelendirme ölçekleri basit kullanımlı ve hazırlanmış bakımından zahmetsizdir.

Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki

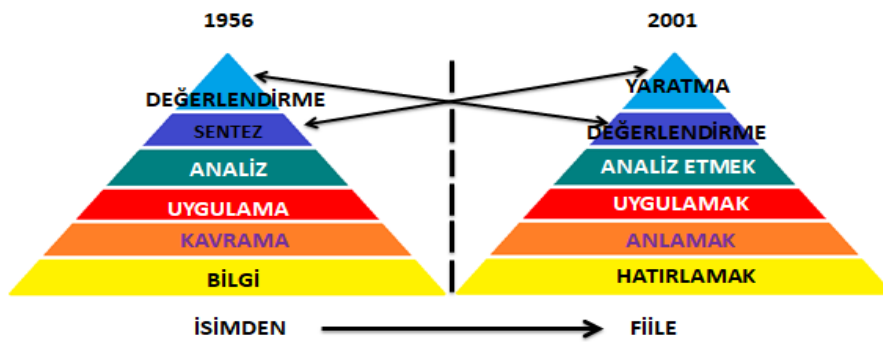
Eğitim-öğretim sürecinin eğitim gören kişiler üzerindeki etkisinin görülmesi, öğrencide amaçlanan tutumların sağlanması gibi durumların ne seviyede geri dönüt sağladığını gösteren ve eğer öğrencinin bilgide eksiklik yaşadığı bir durum varsa bunun tespit edildiği zaman dilimindeki uygulamaların genel ismi olarak nitelendirilmektedir (Kubat, 2016).

Bu uygulamada ölçme ve değerlendirme arasında bazı farklılıklar mevcuttur ama sonuç olarak bir bütünlük vardır. Ölçme nicelik belirtirken değerlendirme ise bu niceliğin hedefe uygunluğunu test etme açısından önem teşkil etmektedir. Değerlendirmenin yapılması adına önce ölçmenin yapılması gerekmektedir. Çok geniş bir tabirde bulunulması gerekirse ölçmeyi gözlemlene, değerlendirmeyi de mukayese etme olarak adlandırılmaktadır. Değerlendirme ölçmeyi de bünyesinde barındıran daha geniş yelpazeli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçükahmet, 2006, s. 209). Her ne kadar değerlendirme daha kapsamlı ve teferruatlı olmuş olsa da bir değerlendirme yapılabilmesi için ölçmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Gömleksiz, 2016, s. 29).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi, eğitim amaçlarının gruplanmasına ilişkin bir yaklaşımı benimseyerek öncülüğünü Benjamin S. Bloom'un yaptığı çalışma ile 1956 yılında tanıtılmıştır. Yıllar içinde taksonomi çalışması birçok dile çevrilmiş ve yine birçok araştırmacı tarafından eğitim programları geliştirmede temel alınmıştır. 1964 yılında ilk hâlinde sadece bilişsel alan bulunan taksonomiye Krathwohl vd., (2001) tarafından duyuşsal alan taksonomisi de eklenmiştir. Bloom'un yenilenmiş taksonomisi ve orijinal Bloom Taksonomisi'nin karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (Krathwohl, 2002).

Şekil 4. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi ve Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Karşılaştırılması



Bilişsel Düzey Basamakları:

Hatırlama: Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri görünce tanımasına ve gerektiğinde hatırlamasına yöneliktir (Büyükalın, 2007, s. 43).

Anlama: Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma. Öğrencilerin edindikleri bilgileri, yorumlama, sınıflama, özetleme, açıklama, karşılaştırma ve onlardan sonuç çıkarması ile ilgilidir. (Demirel, 2010).

Uygulama: Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama. Öğrencilerin bilgilerden yararlanması ve onları kullanmasına yöneliktir. Bu basamakta oluşturulacak sorular, öğrencilerin öğrendiği bilgileri uygulayabilme ve onları yeni durumlarda kullanabilme becerilerini ölçer. Bu düzeydeki sorular öğrencilerin öğrendiği bilgileri farklı durumlara aktarılmasını sağlayabilecek düzeyde olmalıdır (Tüzel, vd. 2013).

Çözümleme: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme, öğeleri kendisini meydana getiren alt parçalara ayırmayı ve bir parçanın diğer parçalarla veya tümüyle ilişkisini içerir (Mayer, 2002). Öğrencilerin bilgileri ayırtmasına, tahlil etmesine ve organize etmesine yöneliktir (Büyükalın, 2007, s. 43).

Değerlendirme: Ölçütlere ve standartlara dayanarak hüküm verme. Öğrencilerin sunulan bilgileri denetlemesi ve eleştirmesine yöneliktir (Şeker, 2010).

Yaratma: Ögeleri, tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, ögeleri yeni bir yapı veya örüntü içerisinde bir araya getirme. Öğrencilerin üretme, planlama ve ürün oluşturma becerilerine yöneliktir (Sönmez, 2007).

Türk Dili ve Edebiyat Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kısmını edebiyat dersi nazarında değerlendirecek olursak bu değerlendirme öğrencinin, yazım üslubu, okuma ve konuşma becerisi ve fikirleri bu iki unsurun yapılabilmesi adına önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir (Karadüz, 2009, s. 29).

Eğitim görülen kurumun içinde de öğrencilerin birtakım özellikleri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Derslerdeki eğitimle birlikte öğrencinin toplumsal bilince erişmesi, erişilen bu seviye doğrultusunda da bunu uygulaması gerekmektedir. Öğrencideki ilerlemenin sağlanması adına bazı çalışmalara başvurulmaktadır. Tam da bu kısımda ölçme-değerlendirme faaliyetleri uygulanmalıdır. Çünkü uygulanması gereken adımlar ve çalışmalar “Türk edebiyatı dersi programı temel amaç başlığında kazanım ifadeleri ile yer almaktadır” (Göçer, 2014, s. 185).

Ölçme gereçlerinin yapımı bir profesyonellik gerektirmektedir. Alelade bir şekilde hazırlanmamalı okulun herhangi biriminde kullanılacak olan bir aracın kullanımının bile belli seviyede bilgi birikim dâhilinde kullanılması gerekmektedir (Turgut & Baykul, 2015, s. 5). Eğitimin uygulanış biçimi ulaşılmak istenen amaca uygun olmalı ölçme-değerlendirme buna göre yapılmalıdır. Bu sistemin üç aşaması bulunmaktadır “girdi-süreç-çıktı” etkenleri üzerinden değerlendirilmelidir (Göçer, 2015, s. 98) .

TDE dersi soyut aktarımların var olduğu bir dersten ziyade, her öğrencinin öz varlığına dokunuş yaparak kişinin fikirlerini ve hislerini geliştirmesine yardımcı olan bir yeti olarak adlandırılabilir. Bu dersin kuramsal katkılarının yanı sıra kişinin duygusal ve düşünsel gelişimlerin yaşanmasının hedeflenmesi ölçme-değerlendirme vasıtalarının da bu amaçla düzenlenmesi gerekmektedir (Karadüz, 2009, s. 17).

Öğrenim aşamasındayken öğretmenlerin öğrencilere yol göstermesi, örnek olması ve bunun gözleminin yapılması önemlidir. Detaylı incelenim, öğrenciye verilen iletilerin öğrenci tarafından ilgi çekici bulunarak dikkatini bu yönde sağlamasında yardımcı olmaktadır (Nitko & Brookhart, 2011, s. 106).

Değerlendirme yetilerinin güçlenmesinin olumlu yanları (Nitko & Brookhart, 2011, s. 106).

- Bir değerlendirmenin hangi aşamalarla ilerleyeceğini profesyonel bir hakimiyetle sağlamak alınan kararların makul bir zemine oturmasına fayda sağlamaktadır.
- Eğitmendeki herhangi bir duruma farklı pencerelerden yaklaşma yetisi, öğrenciyi gerçek bir değerlendirilme kıstasının içine almaktadır.
- Güvenilir ve kişiselikten uzak bir ölçme-değerlendirme tutumunun sergilenmesi öğretmenin de öğrenciden ne istediğini daha şeffaf bir hale getirmesine yardımcı olmaktadır.
- Değişmez değerlerin dışına çıkmadan eğitmenin bu değerlendirmeleri kendisine göre düzenlemesi eğitimcinin özgürlük alanında genişleme sağlamaktadır.
- Elde edilen verilerin yorumlanması, bu verilerin uygulamaya geğmesini güçlendirmektedir.
- Farklı türlerde yapılan değerlendirmelerde uygulanan yöntemlerin verimli ve kısıtlı yönlerine dair görüşleriniz daha etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme aşamasındaki sorumlulukları (Nitko & Brookhart, 2011, ss. 86-87).

- Değerlendirmelerle ilgili metotlarının tasarlandığı noktada bu metotların kaliteli olduğunun güvencesi verilmek durumundadır.
- Eğitmen tasarlanan metotların uygulamaya geğme aşamasında bunun kullanıma elverişli olduğunun yükümlülüğünü almak durumundadır.
- Bu sürecin devamlılığı aşamasında öğrenciler üzerinde ayırım yapılmadan süreceğinin sorumluluğu öğretmene ait olmaktadır.
- Bu sonuçların doğruluğu ve eğitim gören kişiye iletiminin vaktinde geręekleşmesi görevi öğretmenin mesuliyetindedir.
- Sonuçların yorumlanma aşamasında öğrenciyi isteklendirme amacıyla yahut öğrencinin isteğini kırmaya yönelik kesin bir çıkarımda bulunmadan var olanı değerlendirme konusundaki hassasiyet eğitimci yükümlülüğündedir.
- Öğrenciler üzerindeki sonuç her ne olursa olsun kişiye ait bir üslupta bulunulmadan makul seviyede bir tutumla değerlendirme sonuçlarının iletimi öğretmenin görevlerinden bir diğeridir.

Değerlendirmede tarafsız bir tutum sergilemesi gereken öğretmenler eğer bireysel olarak absürt bir durum söz konusuysa öğrenciye yaklaşımı güven arz etmelidir. Sürekli olarak gelişen ve değişen bir yapının içinde bulunduğunun bilincinde olunmalı ve öğretmen ölçme değerlendirme konusunda her eğitim-öğretim döneminde bünyesinde barındırdığı bilginin üstüne koyarak ilerlemedir (Franzak, 2008, s. 328).

Genel bir bakış açısıyla edebiyat okuduğunu anlama, dinleme ve yazma gibi klasikleşmiş değerleri kapsıyor olsa da bunların yanında bireyin kendini ifade etmesi, bir gözlemde bulunabilmesi, bir sonuca varabilmesi, kendi içinde ve hayata dair birtakım kanılara ulaşabilmesi ve millî kültüre erişebilmesi adına da çok önemlidir. Bu sebeple yelpazesi bu denli geniş bir derste ölçme çeşitliliğinin artması hem sağlıklı hem de kapsamlı olacaktır. (Cemiloğlu, 2003, s. 173).

Bu konuya ilişkin maddeler şunlardır:

- Yapılması öngörülen ölçme değerlendirme eğitim gören kişinin seviyesine uygun hazırlanmalıdır.
- Derste işlenen konuların metinlerinden uzaklaşılmalı, konu dışında seyir edecek veya derste işlenen seviyenin üstüne çıkacak sınavlar hazırlanmamalıdır.
- Hazırlanan sınavların hem objektif sonuçlanmasına dikkat edilmeli hem de öğrencinin bazı yorumlarda bulunmasına fırsat verilmelidir.
- Öğrenciye sunulan bilgiler doğrultusunda sınavın hazırlanmasına önem verilmelidir.
- Dil bilgisi konusu altında sorular hazırlanırken cevapların uygulama biçimlerine göre hazırlanması gerekmektedir.
- Edebiyat ve edebiyat tarihi konusu dâhilinde sorular hazırlanırken de öğrencinin fikir yürütmesine ve yorum gücünü kullanmasına izin verilmelidir.
- Sınavın tamamlanması için makul zamanın öğrenciye verilmesi ve bunun için ortamın buna uygunluğunun sağlanması gerekmektedir.
- Sınav kâğıdı üzerindeki dil bilgisi kurallarına uygunluğu, anlatım bozukluğunun olup olmadığına dikkat edilmelidir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin düzenini oluşturan asıl kavramlar: öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarıdır. Eğitimde elde edilen neticelerin yukarıda sıralanan 3 kavramın etrafında bir döngü içinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu 3 kavramın birbiriyle olan olası bir uyumsuzluğu eğitimde hedeflenen noktaya varma noktasında aksaklık çıkmasına neden olmaktadır. Bu hedeflerin yerine gelmesine zemin hazırlayacak yer şüphesiz okullardır. Bir okulun öğrenim gören kişilerde hedeflenen bilgi yoğunluğunu, onları hem eğitim hem de meslekî alana yönelim sağlaması açısından eğitim kurumları bu hedefe ev sahipliği yapmaktadır. Devletler bu programları hazırlarken gelecekte ne beklediğini de aslında dolaylı yoldan göstermiş olmaktadır (Saraç, 2012, s. 190).

Cumhuriyet başlarında düzenlenen eğitim programı Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu vasıflar doğrultusunda ilerlemiştir. Ortalama 10 sene içinde istenilen hedefe ulaşmaya dayalı bir program hazırlanmıştır (Dewey,1939, s.10). Eğitim-öğretimin dikkatle hazırlanıp uygulanan diğer hususlarından biri de müfredat programları olarak kabul edilmektedir. Çünkü bir hedef varsa ortada o hedefe ulaşmak için uygulanması gereken aşamaları, yapılması gerekenleri belirleyen bir rota görevi görmektedir. Gelecek nesillerin umut vaat etmesi ve ülkenin parlak bir gençlikle emin adımlarla ilerlemesi adına eğitim, üzerine çokça düşünülmesi gereken konulardan biridir (Gücüyeter, 2002, s. 6).

Türkçe ve Edebiyat derslerinin mevcut programlarının temeli Cumhuriyet dönemine dayanmaktadır. Cumhuriyet başlangıcından 4 sene sonra, lise düzeyindeki öğrencilerin nasıl bir eğitim göreceği ilk kez hazırlanmıştır (Çetin, 2015, s.1). Öğretim programlarının ilk düzenlemesi 1924 yılında olmuştur. Son düzenleme ise 2018 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarih aralığında belirli süreçlerde 15 kez düzenlemeye başvurulmuştur.

1924-1934-1938 yıllarında yapılan lise programlarında ölçme-değerlendirmeye dair bir bulguya rastlanmadığı görülmüştür. Ayrıca buna bağlı olarak ölçme-değerlendirmeyle alakalı bir araç gösterimine de değinilmemiştir (Ulutaş & Erman, 2012, s. 56).

2005'te yapılan düzenlemeler neticesinde “dil ve anlatım” ve “Türk edebiyatı” olarak ikiye ayrılır. Dil ve Edebiyatı'n istekleri, öğrenciyi odak noktası olarak gören, hem yazın hem de öğretici metinlerin bu alanın ana vasıtası olarak benimseyen bir düzenlemedir. Bunun yapılma amacı yıllardır süregelen ezber dayatısından ve öğretmeni odak alan sistem bütünlüğünden ayrılmak için yapılan önemli bir başlangıçtır (Çelik, 2018, s. 259). Program öğrenciyi odak noktasına alacak şekilde uygulanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel düzeylerini aşan olgu ve kavramlar hafifletilerek veya açıklanarak öğrenciyi uygun şekilde sunulacak öğrenciden beklenen performansın sağlanması amaçlanmıştır (Işıksalan, 2011). Bu amaç doğrultusunda 2005'te alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilerek bu tekniklerden verim alınmaya çalışılmıştır (Ulutaş & Erman, 2012, s. 58).

Ölçme ve değerlendirme kapsamı öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencinin hangi aşamalardan geçtiği gözlemlenip yapılması gereken bir dokunuş olması gerektiğinde öğretmenin bu konuda yetkin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere bu konuda özgürlük tanınmıştır (MEB, 2011).

Öğretmen bunları yaparken çeşitli araçlardan faydalanabilir. Öğrencilere bazı görevler verilerek bu görevlerin neticelerine göre çıkarımlarda bulunulabilir. Dil ve anlatım dersi ağırlıklı olarak öğrenci odaklı ilerlediği için öğrencinin düşünce sistemine hitap etmektedir. Bu yüzden herhangi bir kanıya ulaşması adına tek bir yöntem yeterli olmayabilir. Değerlendirme

ölçmeyle birbirine bağlantılı ilerleyen bir sistemdir. İş değerlendirmeye geldiğinde tarafsız olunmalıdır. Genel olarak eğitim süreci devam eden bir öğrencinin başarı kıstası verilen görevleri yerine getirmesine bağlı olarak ilerlemektedir (MEB, 2011).

Değerlendirmeye yönelik hususlar şu şekildedir (MEB, 2011):

- Öğrencinin okumaya yatkınlığını seyirde bulunma
- Öğrencinin bir yazını inceleme
- Algıda yeterliliği inceleme
- Yorum yetisini inceleme

2015'teki düzenleme bünyesinde TDE öğretim programında öğrencilerin bilgiyi katılaştırarak bozulmaz ve kurallı hâle getirmesinden ise bir bilgiyi yapısını bozmadan nasıl daha iyi kavrayabilecekse o şekilde kendi içinde harmanlaması yönünde bir yol izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir puan doğrultusunda öğretmenin öğrenciye eşitsizlik içerek bir tutum sergilememesi gerekmektedir. Buna karşın görevlerin zamanında yerine getirilip eksiksiz yapma konusuna daha çok eğilim gösterilmelidir (MEB, 2015).

Edebiyat dersinin diğer branşlara nazaran olan konu ve bilgi yoğunluğu açısından çoğunlukla çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında fayda vardır. Bu iki başlık altında değerlendirilmektedir. Geleneksel ve performansa dayalı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel olan ölçme değerlendirme şeklinde klasik sorular, doğru yanlış gibi yöntemler mevcuttur. Performansa dayalı olandaysa öğrencinin gayreti, başarısı, ürün dosyaları, akran değerlendirme yöntemleri gibi daha sayılamayan pek çok yöntem barındırmaktadır (MEB, 2015).

2015'te yapılan programda öğrencilerin yazınların ve diğer çalışmaların ürün dosyasında toplanması gerektiği, eğer yazısında herhangi bir sorun mevcutsa öğretmeni tarafından öğrenciye iletilen sorun öğrencide dikkate alınıp iyileşmesi adına çalışmalarda bulunulduysa bu aşamaların ne seviyede gerçekleştiğini takip ederek ona göre değerlendirilme yapılması gerekmektedir (MEB, 2015).

2018'de düzenlenen programda ölçme değerlendirme meselesi daha da kişi odaklı olarak ele alınmıştır. Bireylerin düşünce ve fikir üretme yapısının tam anlamıyla birbirleriyle uyum göstermediğinden öğrenci ve öğrencinin düşünce yapısına verilen önem doğrultusunda varlık göstermiştir. Bundan hareketle tek pencereyi tüm kesimlere hitap ettiği varsayılan ve tüm kesimlerce kabul göreceği öne sürülen yapıdan vazgeçilmiştir. Genele hitap eden hiçbir şeyin bireye nüfuz etmediği gibi genel düşünce yapısıyla sağlanacak olan başarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçme değerlendirme yapılırken tek bir araç kullanılmamalı ve bireysel

bir yapıda ilerlenmelidir. Öğretmenlerin kendine ait güvenilir ve geçerli bir sistem oluşturma özgürlüğüne fırsat tanınmıştır (MEB, 2018).

2018'deki programda liseden mezun olan bir bireyin lise öncesindeki eğitim-öğretim sürecinde edindiği bilgi birikim doğrultusunda ilgi alanına ve yetileri doğrultusunda ilerlemesi, bölümüne uygun bir yükseköğretim kurumuna dâhil olması hepsinin akabinde de alanında yetkinlik ve aktiflik gösterebilecek kıvama gelip ülkenin gelecek nesillerine fırsatlar doğurabilecek imkânların bırakılmasına sağlam bir zemin hazırlanan, küresele veya ülke bazındaki bir sorunda fikir sahibi olabilen donanımlı ve canlı bir öğrenci grubu yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2018).

Programdaki ölçme değerlendirme kapsamı ve öğrenciye verdiği değer doğrultusunda öğrenciden beklenen şeyler “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” gibi durumların hassasiyetle işlenip öğrenciye aşılması gerektiğidir. Öğrencinin akademik olarak ve hayata dair gelişimini hızlandıracak olan bu özellikler taze ve bilgili bir nesil yetiştirme gereksinimindeki olmazsa olmaz hususlardan biri olmaktadır (MEB, 2018).

İlgili Araştırmalar

Çeçen & Kurnaz (2015), yapmış oldukları “*Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmalarında betimsel tarama modelini kullanmışlardır. Çalışmalarının örneklemini Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme değerlendirme sorularıdır. Bütün kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 79 farklı kazanımı ölçtüğü, bütün kitaplarda yer alan tema değerlendirme sorularının, soru türüne göre %50'sinin çoktan seçmeli, Bloom taksonomisine göre %52'sinin anlama basamağında ve öğrenme alanına göre %56'sının okuma alanında olduğu sonuçlarına varmışlardır.

Göçer (2008), yapmış olduğu “*İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmasında ilköğretim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğrenme – öğretme sürecindeki yeterlilik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, nitel araştırma yaklaşımıyla doküman incelemesi yöntemi kullanmıştır. Araştırmasının evrenini ilköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarından oluşturmuştur. Tema sonu değerlendirme bölümlerindeki soru sayısı temalarda verilmek istenen konuyu karşılayacak yeterlilikte olduğunu ve sorular, içerik, anlaşılabilirlik vb. açılardan sınıf seviyesine uygun olduğu, Türkçe ders

kitapları tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerinde bilişsel alan alt basamaklarının hepsine yönelik soru içerdiği sonuçlarına varmıştır.

Çetinkaya (2022), yapmış olduğu “*II. kademe özel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi*” çalışmasında, soru türlerinin dağılımı bağlamında II. kademe özel eğitim Türkçe ders kitabı etkinliklerinin incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışması nitel bir araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Türkçe II. kademe ders kitabı 1 ve 2 incelemeye almıştır. Ders kitaplarını doküman analizi ile taramıştır. Elde ettiği verileri araştırmacının geliştirdiği kitap inceleme formlarına kaydetmiş ve içerik analiziyle çözümlemiştir. İnceleme sonucunda birinci ders kitabında 7 farklı soru türünün, ikinci ders kitabında ise 10 farklı soru türünün kullanıldığı belirlemiştir. Birinci ders kitabı içerisinde düzeltme, özetleme ve var-yok soru türlerine hiç yer verilmediği tespit etmiş, her iki kitapta da çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularının yoğunlukta olduğu görmüştür. Her iki kitapta da soru türlerinin, etkinliklere dengeli bir şekilde dağıtılmamış olduğu belirlemiş, farklı soru türleriyle karşılaşmanın özel eğitim alan bireyler açısından önemine değinmiş ve bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımının sağlanması için kitaplar içerisinde farklı soru türlerinin yer almasının gerektiğini vurgulamıştır.

Coşar (2011), yapmış olduğu “*İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analiz*” adlı yüksek lisans çalışmasında 6.sınıf Matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliliğinin ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımının incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda “2005 MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’na” göre hazırlanan çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliliğinin iyi olduğu, yeni programa göre hazırlanan çalışma kitabındaki soruların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından yeterli olmasa da eski programa göre hazırlanan kitaplara göre Taksonomi açısından biraz daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turan (2022), yapmış olduğu “*2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Açısından İncelenmesi*” adlı yüksek lisans çalışmasında 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında ortaokullarda Fen bilimleri dersinde kullanılan ders kitaplarında yer verilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ne derece yer verildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi esas almış ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yayınlanmış ve okullarda temel ders materyali/kaynak olarak kullanılan 5, 6, 7, 8.sınıf fen bilimleri kitabı incelemiştir. Elde ettiği verileri betimsel analiz yöntemi kullanarak tablolara kaydetmiştir. Ders kitaplarında daha çok geleneksel ölçme değerlendirme

tekniklerinin yer aldığı ancak alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ise sınırlı olarak yer verildiği, fen bilimleri ders kitapları alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Dinçel (2021), yapmış olduğu “*Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi ve Konuya Dair Öğretici Görüşleri*” doktora çalışmasında, yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından çeşitli değişkenler ışığında incelemeyi ve konuya dair öğretici görüşlerini alındıktan sonra ulaşılan bulgulardan hareketle birtakım önerilerde bulunulmayı amaçlamıştır. Araştırmasında “çoklu (karma) metot” kullanmıştır. Araştırmasında Türkçe öğretim setlerinde ölçme değerlendirme bağlamında alıştırma sayıları, alıştırma türleri ve kullanım sıklıkları ile bunların dil becerilerine dağılımı gibi konularda eksiklikler olduğu; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, bazı dil becerilerine yönelik soru hazırlama ve ölçme değerlendirme sürecinde de sıkıntılar yaşadıkları sonuçlarına varmıştır.

Yiğit (2021), yapmış olduğu “*1998-2019 Yılları Arasındaki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımının İncelenmesi*” yüksek lisans çalışmasında 1998-2019 yılları arasındaki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının incelemiştir. Çalışmasında 1998-2005-2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programları kapsamında hazırlanan 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içerisinde yer alan soruların, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları bakımından incelenmesi ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarının, Bloom Taksonomisi'nin Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisi'ne göre düzeylerinin tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında tarama modeli yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanmıştır. 1998, 1999, 2000 yıllarında hazırlanan ders kitaplarındaki geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını yüksek oranlı çağdaş ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranını ise düşük bulmuştur. Ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme soruları Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisine göre incelediğinde ise soruların alt düzey becerileri kapsadığı sonucuna varmıştır.

Çevik & Güneş (2017), yapmış oldukları “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi*” çalışmalarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan 5. ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanmışlardır. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler “Hazırlık ve Başlama, Uygulama, Değerlendirme, Gözden Geçirme, Genel Özellikler, Dil Becerilerini Kullanma ve Zihinsel Becerileri Kullanma” olmak üzere 7 kategoride ele almışlar ve her kategori için alt başlıklar

belirlemiş, Türkçe ders kitaplarında verilen toplam 727 etkinlik bu çerçevede değerlendirmişlerdir. Etkinliklerin Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı sonucuna varmışlardır.

Ceyhun (2021), yapmış olduğu “*Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*” yüksek lisans çalışmasında “Değerler Listesi”nde yer alan değerlere, incelemesi yapılan tiyatro metinlerinde yer verilip verilmediği tespit etmeyi, bu değerlerin ne şekilde ve ne sıklıkta işlendiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanmıştır. 15 tiyatro metninde, toplam 396 tane değer ifadesi tespit etmiştir. Metinlerde saygı ve hoşgörü değeri (27) en fazla tespit edilen değerdir. Sayıca aralarında eşitlik bulunan misafirperverlik (2), özür dileme (2) ve sabırlı olma (2) değerleri ise en az tespit ettiği değerlerdir. Her metinde tüm değerlerle ait veri bulunmadığı, bulunan değerlerin Türk dili ve edebiyatı dersi açısından yeterli sayıda olduğu sonucuna varmıştır.

Elmalı (2019) yapmış olduğu “*Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Ders Kitaplarındaki Konuşma Aktivitelerinin Sınıf Odaklı Ölçme Değerlendirme Aktiviteleri Bağlamında İncelenmesi*” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de devlet okullarında yaygın olarak kullanılan Silver Lining adlı 11. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerini sınıf odaklı ölçme değerlendirmenin öngördüğü kriterlere uygun olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Ders kitabının iletişimsel yapıya dayandığını ve konuşma aktivitelerinin öğrenciler üzerinde uyguladığı bilişsel süreçlere ilişkin zorluk derecesinin beklenen seviyede olduğunu fakat bazı etkinliklerin anlamlı bir amaç ve etkileşim sağlama açısından iyileştirilmesi gerektiği ve konuşma etkinlik türleri arasında dengeli bir dağılım bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Taşdere (2010), yapmış olduğu “*6., 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarına Yansıyan Ölçme Değerlendirme Anlayışının Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Işığında Değerlendirilmesi*” yüksek lisans çalışmasında yeni Fen ve Teknoloji öğretim programı ışığında hazırlanan 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme anlayışını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesini kullanmıştır. 2008-2009 öğretim yılında okutulan ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen bir komisyon tarafından yazılan kitaplar çalışmasının örneklemini oluşturmuştur. Her bir ölçme tekniğinin ders kitaplarında, üniteler bazında ve toplamda kaç kez kullanıldığını saymış ve sonuçları tablolastırmıştır. Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan ve uygulanması tavsiye edilen bazı tekniklere (gözlem, görüşme, portfolyo, V-diyagramı,

akran değerlendirme) ders kitaplarında hiç yer verilmediği, bazılarında (KİT, TDA) ise çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Çetin & Çakır (2007) yapmış oldukları “2007 Biyoloji Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının Ortaöğretim Ders Kitaplarına Yansımasının Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında 2007 biyoloji öğretim programı ışığında hazırlanan lise biyoloji ders kitaplarına yansıyan ölçme ve değerlendirme anlayışı incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanmışlardır. Çalışmalarında ilk olarak yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı genel bir ölçek yardımıyla sahip olması gereken özellikler açısından incelemişler, daha sonra ilgili teknikler kullanılma sıklığı bakımından tablolastırmışlar ve 2007 biyoloji öğretim programında ilk kez yer alan bazı tekniklerin sahip olması gereken özellikleri taşıyıp taşımadığı tespit etmişlerdir. Tüm ders kitaplarında geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verildiği, programda adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hepsine yer verilmediğini ve bu nedenle ders kitapları ‘geleneksel ve alternatif tekniklerin dengeli bir şekilde kullanılmasını vurgulayan biyoloji öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışını yansıtmadığı sonucuna varmışlardır.

Aslan (2005), yaptığı çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Kurulu’nun belirlediği ortaöğretim dokuzuncu sınıf coğrafya ders kitaplarının incelemesini gerçekleştirmiştir. Çalışmada kitaplar her yönden incelenmeye çalışılmıştır. Kitaplar, farklı biçimsel nitelikleri, eğitsel nitelikleri, görsel tasarım nitelikleri ile beraber dil ve anlatım nitelikleri bakımından incelenmiştir. Çalışmada incelenen kitapların birçok özelliği ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarının biçimsel, eğitsel, görsel ve dil yönünden birçok benzer yanı bulunmaktadır. Bu durum, kitapların birbirinden ayrışmasını güç hâle getirdiği sonucuna varmıştır.

Çakır (2006), gerçekleştirdiği çalışmasında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında okutulan dördüncü sınıf matematik ders kitaplarının görsel, biçimsel, içerik, alıştırma, değerlendirme ve yardımcı materyaller bakımından öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre ankete katılım gösteren öğretmenlerin kitabın görsel içerik ve yardımcı materyallerine dair niteliklerine katıldıkları, fakat biçimsel, alıştırma ve değerlendirme özellikleri hususunda çekimser kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders kitapları konusundaki görüşleri, yayınevi değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Ünsal & Güneş (2004), yaptıkları çalışmada lise 1. sınıf fizik ders kitabını eleştirel bir şekilde analiz etmiştir. Çalışmada lise 1. sınıflarda 1986-1997 yılları arasında temel ders kitabı

olarak okutulmak üzere Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan fizik ders kitabının bilimsel içerik, eğitsel tasarım, kitap düzeni, bilgi eksikliği, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir bakış açısıyla iki fizik alan eğitimcisi tarafından incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonunda, geniş kitlelere hitap eden ve bir dönem lise 1.sınıflarda okutulan ve o zamanın beklentilerini karşılayan kitap; belirtilen kriterler açısından incelendiğinde, genel olarak yeterli görülmüştür.

Ders kitaplarını incelemeye yönelik gerçekleştirilen ve yukarda özellikleri verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ders kitaplarının değerler eğitimi, hedef ve kazanımlar, yeterlikler, uygulanabilirlik gibi çeşitli açılardan inceleme tabi tutulduğu görülmektedir. Buna karşın ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından özelliklerinin incelendiği araştırmaların sınırlı olup Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yönelik bu konuda herhangi bir çalışma bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan özellikle son yıllarda öğretim programlarında çağdaş yaklaşımlar ışığında yapılan değişimlerden hareketle ders kitaplarında yer alan etkinlik ve değerlendirme çalışmalarının niteliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin temel ders materyalleri olarak ders kitaplarının düzenlenmesinde önemli veriler sağlayacağı söylenebilir. Araştırma odağına 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına göre hazırlanan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında hâlihazırda kullanılmakta olan ortaöğretimin bütün kademeleri için hazırlanan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarını ölçme-değerlendirme kriterlerine göre değerlendirmesi açısından yapılması düşünülen bu araştırmayı farklı kılmaktadır. Ayrıca bu yönlü olarak alan yazınına yapması muhtemel olan katkı ise planlanan bu araştırmanın özgün değerine işaret etmektedir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışmaları, gerçek yaşamdaki güncel olaylar üzerine odaklanan, araştırmacının araştırılan durum üzerindeki etki ve kontrolünün çok az olduğu, “nasıl” ve “neden” sorularına cevap arayan araştırma desendir (Yin, 2002). Ayrıca durum çalışmaları araştırılan durum hakkında derinlemesine incelemeye olanak veren yöntemlerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Eğitim araştırmalarında da sıklıkla kullanılan durum araştırmaları daha genel bir ifadeyle inceleme konusu olan durumun kendi doğal seyri ve görünümü içerisinde incelenmesini esas almaktadır. Bu bakımdan söz konusu araştırmada da durum çalışmalarına uygun olarak “2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve değerlendirme çalışmalarının genel durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Buna göre çalışmada ele alınan temel durum söz konusu ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından nasıl bir görünüm sergilediği ve özelliklerinin neler olduğudur. Ayrıca çalışmada yine durum çalışmasına uygun olarak ele alınan durumun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, 2018 öğretim programı, soru hazırlama ilkeleri ve kapsam geçerliğine uygunluk açısından derinlemesine incelenmesi planlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, çalışmanın veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2019-2020 Öğretim Yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’na göre hazırlanan hâlihazırda ortaöğretim okullarında okutulmakta olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan “Hazırlık, Metni Anlama ve Çözümleme, Dil Bilgisi, Etkinlik ve Ölçme Değerlendirme” bölümlerindeki 5599 (beşbinbeşyüzdoksandokuz) soru ve etkinlik çalışmaları araştırmaya konu olan verilerdir. Verilere kaynaklık eden ders kitapları şunlardır:

1. Millî Eğitim Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
2. Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
3. Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı

4. Bir-yay Yayınevi 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
5. Millî Eğitim Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
6. Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
7. Millî Eğitim Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
8. Anka Yayıncılık 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı
9. Millî Eğitim Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı

Araştırmacı, yukarıda isimleri verilen ders kitaplarına <https://www.meb.gov.tr> ve <https://www.eba.gov.tr> adreslerinden ulaşmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde toplanması ve incelenmesi aşamasında belgesel tarama (doküman inceleme) yönteminden yararlanılmıştır. Belgesel taramada veriler, var olan kayıt ve belgelerin incelenmesi yoluyla toplanır (Karasar, 2011, s.183). Toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu tür çözümlmeler elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış olarak sunmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 224). Veriler analiz edilirken içerik çözümlemesi yöntemine uygun olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

İlk olarak seçilen 9 tane Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan “Hazırlık, Metni Anlama ve Çözümleme, Dil Bilgisi, Etkinlik ve Ölçme Değerlendirme” bölümlerinde yer alan soruların sayısı 5599 (beşbinbeşyüzdoksandokuz) olarak belirlenmiştir. İkinci olarak soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç boyutları belirlenmiştir. Bu işlem esnasında ilgili alan yazında yapılan araştırmalar dışında uzmanlardan da faydalanılmıştır. Soruların analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra bir öğretmen, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve ilgili alandan iki akademisyenden oluşan bilimsel heyetin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı çıkan konularda, çoğunluğun görüşü kabul edilmiştir. Üçüncü olarak ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinliklerinin ölçme değerlendirme araçları bakımından durumları belirlenmiştir. Bu çalışma yapılırken literatür taramasında elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır. Dördüncü olarak soruların öğrenme alanları ve ölçtükleri kazanımlar belirlenmiştir. Bazı sorular iki veya daha fazla bölümden oluştuğu için sorular, birden fazla alanla ve birden fazla kazanımla ilişkilendirilmiştir. Beşinci olarak soruların öğrenme alanları, alt alanları ve ölçtükleri kazanımların kapsam geçerliği belirlenmiştir. Bu işlem esnasında ilgili alan yazında yapılan araştırmalar ve ölçme değerlendirme uzmanlardan da faydalanılmıştır. Son olarak veriler tablolaştırılmış daha sonra sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma işleminde yüzde ve frekans dağılımından faydalanılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı problem cümlesinden ve alt problemlerden hareketle ilgili literatürün taranması, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve ilgili uzmanlarla görüşülerek sonuçların değerlendirilmesi süreçlerinde, uygulama esnasında ve çalışmanın tüm aşamalarda araştırmacı aktif rol alarak çalışmayı yapılandırmış, planlamış ve sonuçlandırmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik, hem eğitim ve psikolojide kullanılan testler için hem de bu testlerin sonucuna dayalı değerlendirme yapmak için önemli bir kavramdır. Bu nedenle ölçme araç ve yöntemlerinde bulunması gereken temel bir özelliktir (Atılğan vd., 2017, s. 54). Güvenirlik bir diğer ifadeyle testin ölçmek istediği özelliği ne derece ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2018, s.109). Bu çalışmanın çalışma grubunda yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlik bölümündeki sorular önceden uzmanlar tarafından belirlenmiş taksonomi ve ölçütlere göre değerlendirilecektir. Bu şekilde ölçme aracından kaynaklı oluşacak hataların önüne geçilmeye çalışılacaktır. Uygulama yönergesi ve yönerge maddelerinin açık olması veri toplama aracının güvenilirliği yükseltecektir (Atılğan vd., 2017).

Geçerlik ise testin bireyin ölçmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 116). Geçerlik, bu çalışmada olduğu gibi nitel çalışmalar içinse araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). “Bir testin ölçmeyi amaçladığı davranışların iyi bir örnekleme olması ve ölçme aracındaki madde sayısı arttıkça testin ölçmek istenilen davranışları, konuları kapsama olasılığının da artması veri toplama aracının geçerliğini olumlu yönde etkileyecektir.” (Büyüköztürk vd., 2018, ss.120-121).

Güvenirliğin geçerliğin ön koşulu olması bakımından çalışmamızdaki güvenilirliği artıran uygulama yönergesi, taksonomi ve madde ölçme-değerlendirme kıstasları, çalışmamızın geçerliğini de yükseltecektir. Ayrıca ölçme-değerlendirme ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurulması çalışmanın geçerliğinin sağlanmasındaki önlemlerdendir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırma sürecinde ulaşılan bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak aşağıda raporlanmıştır.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular *Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel boyutlarını ne düzeyde temsil etmektedir?*

Tablo 2. MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitabın Bölümleri	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	4	30	0	0	3	0	37
Metni	61	34	4	30	2	0	131
Çözümleme							
Dil Bilgisi	16	13	0	0	0	0	29
Etkinlik	20	11	0	13	4	9	57
Ölçme	65	24	12	6	2	0	109
Değerlendirme							
F	166	112	16	49	11	9	363
%	45.73	30.86	4.41	13.49	3.04	2.47	100

Tablo 2 incelendiğinde MEB'in hazırlamış olduğu 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 363 soru yer aldığı görülmektedir. Bu soruların 166'sı (%45.73) hatırlama, 112'si (%30.86) anlama, 16'sı (%4.41) uygulama, 49'u (%13.49) çözümleme, 11'i (%3.04) değerlendirme, 9'u (%2.47) ise yaratma basamağında yer almaktadır.

Tablo 3. Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	1	37	0	6	5	0	19
Metni	32	77	9	13	4	0	135
Çözümleme							
Dil Bilgisi	12	5	2	0	0	0	19
Etkinlik	26	10	5	3	0	10	44
Ölçme ve	53	22	8	2	1	0	86
Değerlendirme							
F	124	151	24	24	10	10	303
%	36.15	44.03	6.99	6.99	2.92	2.92	100

Tablo 3'te Öğün Yayınlarının hazırlamış olduğu 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan soru ve etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre kitabın hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 303 soru yer almaktadır. Bu soruların 124'ü (%36.15) hatırlama basamağında, 151'i (%44.03) anlama basamağında, 24'ü (%6.99) uygulama basamağında, 24'ü (%6.99) çözümleme basamağında, 10'u (%2.92) değerlendirme basamağında, 10'u (%2.92) ise yaratma basamağında yer almaktadır.

Tablo 4. *Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	32	54	0	1	0	0	87
Metni Çözümleme	66	101	10	15	6	0	198
Dil Bilgisi	22	2	0	0	0	0	24
Etkinlik	44	21	18	11	0	9	103
Ölçme ve Değerlendirme	53	3	1	0	1	0	58
F	217	181	29	27	7	9	470
%	46.17	38.52	6.17	5.74	1.48	1.92	100

Tablo 4 incelendiğinde Sonuç Yayınlarının hazırlamış olduğu 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda; hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 470 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 217'si (%46.17) hatırlama basamağında, 181'i (%38.52) anlama basamağında, 29'u (%6.17) uygulama basamağında, 27'si (%5.74) çözümleme basamağında, 7'si (%1.48) değerlendirme basamağında, 9'u (%1.92) ise yaratma basamağında yer almaktadır.

Tablo 5. *Bir-Yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	5	84	0	0	0	0	89
Metni Çözümleme	97	187	2	21	0	7	314
Dil Bilgisi	39	41	26	10	0	0	116
Etkinlik	2	16	44	20	0	8	90
Ölçme ve Değerlendirme	88	49	2	0	0	0	139
F	231	377	74	51	0	15	748
%	30.88	50.40	9.89	6.83	0	2.00	100

Tablo 5’te Bir-Yay Yayınlarının hazırlamış olduğu 10. Sınıf Türk Dili ve edebiyatı Ders Kitabında yer alan soru ve etkinliklerin hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre ders kitabında toplam 748 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soruların 231’i (%30.88) hatırlama basamağında, 377’si (%50.40) anlama basamağında, 74’ü (%9.89) uygulama basamağında, 51’i (%6.83) çözümleme basamağında, 15’ii (%2.00) ise yaratma yer almaktadır. Ders kitabında değerlendirme basamağında yer alan herhangi bir soru veya etkinlik tespit edilememiştir.

Tablo 6. MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	3	79	0	0	0	0	82
Metni Çözümleme	101	274	15	13	0	5	408
Dil Bilgisi	50	19	12	5	0	0	86
Etkinlik	3	5	24	20	0	8	60
Ölçme ve Değerlendirme	164	51	1	4	0	0	220
F	321	428	52	42	0	13	856
%	37.5	50.00	6.08	4.91	0	1.51	100

Tablo 6’da MEB tarafından hazırlanan 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan soru ve etkinliklerin hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre ders kitabında toplam 856 soru bulunmaktadır. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımları incelendiğinde ise 321’inin (%37.05) hatırlama basamağında, 428’inin (%50.00) anlama basamağında, 52’sinin (%6.08) uygulama basamağında, 42’sinin (%4.91) çözümleme basamağında, 13’ünün (%1.51) ise yaratma basamağında oldukları görülmektedir Ders kitabında değerlendirme basamağında yer alan herhangi bir soru veya etkinlik tespit edilememiştir.

Tablo 7. Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	5	73	3	8	4	0	93
Metni Çözümleme	22	235	19	16	7	0	299
Etkinlik	17	30	13	0	0	9	69
Ölçme ve Değerlendirme	80	27	16	2	2	0	128
F	124	365	51	26	13	9	588
%	21.08	62.07	8.67	4.42	2.22	1.54	100

Tablo 7’de Gezegen yayınlarının hazırlamış olduğu 11. sınıf ders kitabında hazırlık, metni anlama, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 588 soru yer almaktadır. Bu soruların 124 tanesi (%21.08) hatırlama basamağında, 365 tanesi (%62.07) anlama basamağında, 51 tanesi (%8.67) uygulama basamağında, 26 tanesi (%4.42) çözümleme basamağında, 13 tanesi (%2.22) değerlendirme basamağında, 9 tanesi (%1.54) ise yaratma basamağında oldukları görülmektedir.

Tablo 8. MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	1	68	5	2	6	0	83
Metni Çözümleme	35	151	30	17	9	0	242
Dil Bilgisi	74	35	9	2	0	0	120
Etkinlik	12	63	24	14	1	9	123
Ölçme ve Değerlendirme	72	24	0	1	0	0	96
F	194	341	68	36	16	9	664
%	29.22	51.35	10.24	5.42	2.42	1.35	100

Tablo 8’de MEB tarafından hazırlanan 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda; hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde yer alan soru sayıları ve dağılımları verilmiştir. Kitapta toplamda 664 soru yer almaktadır. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımları incelendiğinde ise 194’ünün (%29.22) hatırlama basamağında, 341’inin (%51.35) anlama basamağında, 68’inin (%10.24) uygulama basamağında, 36’sının (%5.42) çözümleme basamağında, 16’sının (%2.42) değerlendirme basamağında, 9’unun (%1.35) ise yaratma basamağında olduğu görülmektedir.

Tablo 9. MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’ndan Yer Alan Etkinlik ve Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	3	82	1	2	0	0	88
Metni Çözümleme	96	337	2	13	0	0	448
Dil Bilgisi	40	52	4	0	0	0	96
Etkinlik	0	0	13	12	1	0	26
Ölçme ve Değerlendirme	131	41	5	4	0	0	181
F	270	512	25	31	1	0	839
%	32.19	61.03	2.98	3.69	0.12	0	100

Tablo 9 incelendiğinde MEB tarafından hazırlanan 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında; hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplamda 839 soru ve etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu soru ve etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı ise 270'i (%32.19) hatırlama basamağında, 512'si (%61.03) anlama basamağında, 25'i (%2.98) uygulama basamağında, 312'i (%3.69) çözümleme basamağında, 1'i (%0.12) ise değerlendirme basamağında yer almaktadır. Ders kitabında yaratma basamağında herhangi bir soru veya etkinlik tespit edilememiştir. .

Tablo 10. *Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Genel Toplam
Hazırlık	8	64	21	2	0	0	95
Metni Çözümleme	80	331	4	82	6	1	504
Dil Bilgisi	14	20	0	0	0	0	34
Etkinlik	0	0	16	2	0	1	19
Ölçme ve Değerlendirme	82	31	1	2	0	0	116
F	184	446	42	88	6	2	768
%	23.95	58.07	5.46	11.46	0.78	0.28	100

Tablo 10 incelendiğinde Anka Yayınlarının hazırlamış olduğu 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda; hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 768 soru yer aldığı görülmektedir. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımlarının ise 184'ünün (%23.95) hatırlama basamağında, 446'sının (%58.07) anlama basamağında, 42'sinin (%5.46) uygulama basamağında, 88'inin (%11.46) çözümleme basamağında, 6'sının (%0.78) değerlendirme basamağında, 2'sinin (%0.28) ise yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular: *Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri, yer verilen ölçme değerlendirme araçları bakımından ne durumdadır?*

Tablo 11. *MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları*

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8. Ünite	9. Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	26	38	48	42	39	38	34	48	39
	Çoktan Seçmeli	3	6	6	8	3	7	5	8	2
	Boşluk Doldurma	1	3	1	3	3	2	1	1	1
	Doğru-Yanlış	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Eşleştirme	2	1	1	1	0	0	0	0	0
	Toplam	31	48	56	54	45	47	40	57	42
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Toplam									9

Tablo 11 incelendiğinde MEB tarafından hazırlanan 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan ünitelerin hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 429 soru ve etkinlik bulunduğu görülmektedir. Bu sorular, ölçme değerlendirme araçları bakımından incelendiğinde 420 sorunun geleneksel ölçme değerlendirme araçları, 9'unun alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak hazırlandığı görülmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisinde kısa ve uzun cevaplı açık uçlu soruların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum ders kitaplarında edebî metinlerden sonra metni anlama ve yorumlama çalışmalarında açık uçlu soruların ağırlıklı olarak kullanılması ile ilgilidir. Çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurma soruları ise nispeten daha az kullanılan ölçme değerlendirme araçları olarak görülmektedir. MEB Yayınlarının 9. Sınıf kitabında doğru-yanlış soruları bulunmazken eşleştirme soruları ise ilk birkaç ünite dışında kullanılmamıştır.

Alternatif ölçme değerlendirme araçları içerisinde ise yalnız tanılayıcı dallanmış ağaç türündeki sorulara yer verildiği, bunun dışında herhangi bir alternatif ölçme değerlendirme aracı kullanılmadığı tespit edilmiştir. MEB Yayınlarının hazırladığı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında her ünitenin sonunda 1 tane tanılayıcı dallanmış ağaç sorusuna yer verilmiştir.

Tablo 12. *Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları*

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	41	38	79	53	44	58	34	50	42
	Çoktan Seçmeli	13	8	11	12	6	9	7	9	8
	Boşluk Doldurma	1	1	5	2	4	3	2	2	2
	Doğru-Yanlış	1	1	1	0	1	1	1	1	1
	Eşleştirme	0	0	0	1	1	1	1	1	0
	Toplam	56	48	96	68	56	72	45	63	53
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Görsel Yorumlama	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Toplam									1

Öğün Yayınlarının 9. sınıflar için hazırlamış olduğu Türk dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının türleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre ders kitabında hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 556 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soru ve etkinliklerin 555’i geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer alırken 1’i ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisinde kısa ve uzun cevaplı açık uçlu sorular ağırlıktadır. Çoktan seçmeli sorular ise açık uçlu sorulardan sonra en çok kullanılan soru tekniğidir. Boşluk doldurma ve doğru yanlış sorularına sayıca daha az yer verilirken eşleştirme sorularına belli ünitelerde ve en az sayıda yer verilmiştir. Ders kitabında yer verilen ölçme değerlendirme araçları değerlendirildiğinde ise yalnız 2. ünite 1 adet görsel yorumlama sorusuna yer verildiği görülmektedir.

Tablo 13. *Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan soru ve etkinliklerin ölçme değerlendirme araçları bakımından dağılımları*

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	32	34	92	67	37	47	33	67	67
	Çoktan Seçmeli	5	6	10	4	7	6	9	5	4
	Boşluk Doldurma	2	1	1	1	1	1	1	2	1
	Doğru-Yanlış	2	1	1	1	1	1	1	2	1
	Eşleştirme	0	0	0	2	0	0	0	1	0
	Toplam	41	42	104	75	46	55	44	77	73

Tablo 13'te Sonuç Yayınlarının 9. Sınıflar için hazırladığı Türk Dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme araçlarının dağılımı gösterilmektedir. Ders kitabında hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 557 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu sorular kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından incelenmiştir. Soru ve etkinliklerin tamamı geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer almaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisinde en çok yer verilen soru türü açık uçlu sorulardır. Devamında sırayla çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları ve doğru yanlış soruları her üniteye ver verilen sayıca daha az ölçme değerlendirme araçlarıdır. Eşleştirme sorularına ise yalnız iki üniteye yer verilmiş olup en az kullanılan soru türüdür.

Tablo 14. MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	58	106	166	90	80	54	43	52	53
	Çoktan Seçmeli	5	8	8	11	9	4	4	4	4
	Boşluk Doldurma	8	8	7	8	3	8	8	7	9
	Doğru-Yanlış	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Eşleştirme	3	1	1	1	1	1	1	1	1
	Toplam	74	123	182	110	93	67	56	64	67

MEB tarafından hazırlanan 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının ölçme değerlendirme araçları bakımından durumu Tablo 14'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde ders kitabında hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 836 soru ve etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu soruların tamamı kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından ölçme değerlendirme araçları kategorisindedir. alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde soru ve etkinlik yer almamaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları bakımından ise ders kitabında açık uçlu sorular önemli bir yoğunluğu oluştururken sırasıyla çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları ve eşleştirme soruları ders kitabında her üniteye yer verilen soru türleridir. Ayrıca kitapta doğru-yanlış kategorisindeki sorulara rastlanmamıştır.

Tablo 15. Bir-yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	42	89	132	72	61	49	26	52	53
	Çoktan Seçmeli	3	7	14	7	12	8	9	4	4
	Boşluk Doldurma	0	1	1	1	1	6	0	7	9
	Doğru-Yanlış	0	1	1	2	2	1	1	0	0
	Eşleştirme	2	1	0	2	1	0	1	1	1
	Toplam	47	98	148	84	77	64	37	64	67
	Toplam	6								
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Bulmaca							1		
	5N1K							4		
	Ters Piramit Tekniği							1		
Toplam		6								

Tablo 15'te 10. sınıf Bir-yay yayınlarının hazırlamış olduğu ders kitabında yer alan toplam 692 soru ve etkinliğin ölçme değerlendirme araçları bakımından dağılımı gösterilmiştir. Soru ve etkinliklerin 686'sı geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 6 tanesi ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisinde en çok yer verilen soru türü açık uçlu sorulardır. Bunun dışında çoktan seçmeli sorular da her üniteye yer verilen ve açık uçlu sorular dışında diğer soru türlerine oranla daha fazla sayıda yer verilen soru türüdür. Diğer türlerdeki ölçme değerlendirme araçlarına her üniteye yer verilmemiş olup, 7 üniteye 26 boşluk doldurma sorusu, 6 üniteye 8 doğru yanlış sorusu, 7 üniteye ise 9 eşleştirme sorusu sorulmuştur.

Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ise yalnız 7. üniteye rastlanmıştır. Buna göre ünitenin sonunda 1 bulmaca, 4 5N1K sorusu, 1 ters piramit sorusu tespit edilmiştir.

Tablo 16. MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	27	66	87	39	47	64	46	29	37
	Çoktan Seçmeli	4	6	8	4	5	10	9	4	4
	Boşluk Doldurma	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Doğru-Yanlış	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Eşleştirme	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Toplam	31	72	95	43	52	74	55	33	41
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam										9

Tablo 16'da gösterildiği şekliyle MEB'in 11. Sınıflar için hazırladığı Türk dili ve edebiyatı ders kitabında toplamda 505 soru ve etkinlik yer almaktadır. Soru ve etkinliklerin 496'sı tanesi geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 9'u ise alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde açık uçlu sorular en çok yer verilen soru türüdür. Ayrıca çoktan seçmeli sorular da her üniteye yer verilen bir diğer soru türüdür. Buna karşın boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme sorularına herhangi bir üniteye yer verilmemiştir. Kitapta alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak yalnız tanılayıcı dallanmış ağaç türündeki sorulara yer verilmiştir. Her ünitenin sonunda 1 adet tanılayıcı dallanmış ağaç sorusu yer almaktadır.

Tablo 17. Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite	9.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	22	58	134	46	47	60	46	33	29
	Çoktan Seçmeli	13	12	32	11	11	11	15	15	11
	Boşluk Doldurma	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Doğru-Yanlış	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Eşleştirme	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Toplam	37	72	168	59	60	73	63	50	42

Gezegen Yayınlarının 11. Sınıf için hazırladığı ders kitabında yer alan toplam 624 sorunun ölçme değerlendirme araçları bakımından dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir. Ders kitabındaki soru ve etkinliklerin tamamı geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer almaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından herhangi birine yer verilmemiştir.

Kısa ve uzun cevaplı açık uçlu sorular ders kitabındaki soru ve etkinlikler içerisinde büyük yoğunluğu oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli soru türü ise her üniteye yer verilen ve sayı bakımından ikinci derecede yoğun soru türüdür. Boşluk doldurma ve doğru yanlış sorularına her üniteye bir adet olacak şekilde yer verilmiş. eşleştirme sorusuna ise herhangi bir üniteye rastlanmamıştır.

Tablo 18. *MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları*

	1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	59	83	198	119	62	65	67
	Çoktan Seçmeli	3	6	18	12	8	4	4
	Boşluk Doldurma	8	8	8	8	8	8	8
	Doğru-Yanlış	0	0	0	0	0	0	0
	Eşleştirme	1	1	1	1	1	1	1
	Toplam	71	98	225	140	79	78	80

Tablo 18'de MEB'in 12. sınıflar için hazırladığı ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin ölçme değerlendirme araçları bakımından dağılımı gösterilmektedir. Ders kitabında toplam 7 ünite ve 771 soru ve etkinlik yer almaktadır. Soru ve etkinliklerin tamamı geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer almaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme aracı kategorisinde herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Soruların büyük çoğunluğu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bunun dışında çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurma soruları da her üniteye yer verilen diğer soru türleridir. Eşleştirme soru türüne her üniteye bir soru olacak şekilde yer verilirken doğru-yanlış sorusuna ise herhangi bir üniteye rastlanmamıştır.

Tablo 19. *Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer Alan Soru ve Etkinliklerin Ölçme Değerlendirme Araçları Bakımından Dağılımları*

		1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kısa-Uzun Cevaplı Açık Uçlu Sorular	49	85	251	125	57	74	68
	Çoktan Seçmeli	9	9	12	10	10	12	7
	Boşluk Doldurma	1	1	1	1	1	1	1
	Doğru-Yanlış	1	0	1	1	1	0	1
	Eşleştirme	0	0	2	1	0	0	0
	Toplam	60	95	267	138	69	87	77
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)							1
	Değerlendirme Formu							
Toplam								1

Son olarak Tablo 19’da Anka Yayınlarının 12 sınıflar için hazırladığı Türk dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin ölçme değerlendirme araçları bakımında dağılımı gösterilmiştir. Buna göre kitapta toplamda 794 soru ve etkinlik yer almaktadır. Soru ve etkinliklerin 793’ü geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde, 1’i alternatif ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. Soru ve etkinliklerin sayıca büyük yoğunluğunu açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli sorular da her üniteye yer verilen sayıca fazla bir diğer soru türüdür. Boşluk doldurma sorularına her üniteye bir soru olacak şekilde yer verilirken doğru yanlış ve eşleştirme sorularına belli ünitelerde ve sayıca daha sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme araçları kapsamında yer verilen tek araç portfolyodur.

İncelenen dokuz ders kitabında hazırlık, metni anlama, dil bilgisi, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde toplam 5580 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soru ve etkinliklerin kullanılan ölçme değerlendirme araçları bakımından 5554’ü geleneksel ölçme değerlendirme araçları kategorisinde yer almaktadır. Soruların geleneksel ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir: 4624’ü kısa-uzun cevaplı açıklama sorusu, 621’i çoktan seçmeli soru, 218’i boşluk doldurma sorusu, 46’sı doğru-yanlış sorusu, 45’i eşleştirme sorusudur. 26 soru ve etkinlik ise alternatif ölçme değerlendirme kategorisinde yer almaktadır. Soru ve etkinliklerin alternatif ölçme değerlendirme araçları içerisindeki dağılımı şu şekildedir: 18 tanılayıcı dalanmış ağaç, 4 5N1K, 1 bulmaca, 1 ters piramit, 1 görsel yorumlama, 1 öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme formu. Ayrıca ders kitaplarının son sayfalarında tiyatro okuma gözlem formu, şiir okuma gözlem formu, yazma çalışma yönergesi, hikâye ve roman okuma öz değerlendirme formu, açık oturum değerlendirme formu ve sözlü iletişim gözlem ve değerlendirme dereceli puanlama anahtarı gibi araçlara yer verildiği görülmüştür.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular: *Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nı ne düzeyde temsil etmektedir?*

Araştırmanın bu bölümünde ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin öğretim programında yer verilen kazanımları temsil düzeyleri incelenmiştir. Ders kitapları her bir sınıf düzeyi ve okuma, yazma, sözlü iletişim kazanımları için ayrı ayrı olacak şekilde tablolar hâlinde raporlanmıştır. Buna göre dokuzuncu sınıfta okutulan ders kitaplarının soru ve etkinlikler açısından öğretim programındaki kazanımları temsil düzeyi Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. 9. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	Öğün Yayınları		MEB Yayınları		Sonuç Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
A.1.1	5	1.93	5	1.63	5	1.36	15	1.61
A.1.2	5	1.93	6	1.96	5	1.36	16	1.72
A.1.3	5	1.93	4	1.31	5	1.36	14	1.50
A.1.4	4	1.54	6	1.96	5	1.36	15	1.61
A.1.5	5	1.93	4	1.31	5	1.36	14	1.50
A.1.6	3	1.16	4	1.31	4	1.09	11	1.18
A.1.7	3	1.16	5	1.63	4	1.09	12	1.29
A.1.8	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A.1.9	5	1.93	4	1.31	4	1.09	13	1.39
A.1.10	4	1.54	6	1.96	6	1.63	16	1.72
A.1.11	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A.1.12	9	3.47	10	3.27	8	2.18	27	2.90
A.1.13	7	2.70	5	1.63	5	1.36	17	1.82
A.2.1	7	2.70	8	2.61	14	3.81	29	3.11
A.2.2	3	1.16	4	1.31	5	1.36	12	1.29
A.2.3	7	2.70	8	2.61	14	3.81	29	3.11
A.2.4	5	1.93	6	1.96	4	1.09	15	1.61
A.2.5	6	2.32	5	1.63	5	1.36	16	1.72
A.2.6	7	2.70	7	2.29	12	3.27	26	2.79
A.2.7	5	1.93	4	1.31	11	3.00	20	2.15
A.2.8	5	1.93	5	1.63	9	2.45	19	2.04
A.2.9	5	1.93	6	1.96	7	1.91	18	1.93
A.2.10	6	2.32	7	2.29	8	2.18	21	2.25
A.2.11	4	1.54	5	1.63	6	1.63	15	1.61
A.2.12	7	2.70	7	2.29	8	2.18	22	2.36
A.2.13	5	1.93	8	2.61	9	2.45	22	2.36
A.2.14	4	1.54	5	1.63	6	1.63	15	1.61
A.2.15	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A.2.16	4	1.54	5	1.63	5	1.36	14	1.50
A.3.1	5	1.93	4	1.31	4	1.09	13	1.39
A.3.2	4	1.54	7	2.29	6	1.63	17	1.82
A.3.3	5	1.93	6	1.96	5	1.36	16	1.72
A.3.4	5	1.93	7	2.29	8	2.18	20	2.15
A.3.5	3	1.16	5	1.63	8	2.18	16	1.72
A.3.6	3	1.16	4	1.31	6	1.63	13	1.39
A.3.7	4	1.54	5	1.63	7	1.91	16	1.72
A.3.8	2	0.77	4	1.31	5	1.36	11	1.18
A.3.9	3	1.16	6	1.96	6	1.63	15	1.61
A.3.10	5	1.93	6	1.96	4	1.09	15	1.61
A.3.11	4	1.54	5	1.63	4	1.09	13	1.39
A.3.12	4	1.54	5	1.63	4	1.09	13	1.39
A.3.13	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A.3.14	3	1.16	7	2.29	4	1.09	14	1.50
A.4.1	7	2.70	6	1.96	10	2.72	23	2.47
A.4.2	3	1.16	4	1.31	5	1.36	12	1.29
A.4.3	5	1.93	4	1.31	4	1.09	13	1.39
A.4.4	7	2.70	8	2.61	8	2.18	23	2.47
A.4.5	5	1.93	6	1.96	7	1.91	18	1.93
A.4.6	4	1.54	5	1.63	8	2.18	17	1.82
A.4.7	3	1.16	5	1.63	8	2.18	16	1.72
A.4.8	5	1.93	6	1.96	9	2.45	20	2.15
A.4.9	5	1.93	5	1.63	7	1.91	17	1.82
A.4.10	4	1.54	5	1.63	8	2.18	17	1.82
A.4.11	5	1.93	7	2.29	9	2.45	21	2.25
A.4.12	7	2.70	10	3.27	9	2.45	26	2.79
A.4.13	5	1.93	5	1.63	8	2.18	18	1.93
A.4.14	4	1.54	6	1.96	10	2.72	20	2.15
A.4.15	5	1.93	4	1.31	7	1.91	16	1.72
Toplam	259	100	306	100	367	100	932	100

9. sınıf yayınları kapsamında incelenen ders kitaplarında toplamda 932 soru ve etkinliğin yer aldığı tespit edilmiş. söz konusu soru ve etkinliklerin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarını ne düzeyde temsil ettiği her bir kazanım için ayrıntılı olarak tabloda gösterilmiştir. Buna göre ders kitaplarının üçünde de "A.1.8. Şiirde/metinde edebiyat. sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.". "A.1.11. A.2.15. A.3.13 Türün/biçimin ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar." kazanımlarıyla ilgili soru ve etkinliğe rastlanmamıştır.

Tablo 20'de 9. sınıf ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin öğretim programında yer verilen 58 okuma kazanımından 55'ini ölçtüğü tespit edilmiştir. Öğretim programında A.1.8. A.1.11. A.2.15. A.3.13 kazanımları ile ilgili olarak "Bu kazanım 10. 11 ve 12. sınıf düzeylerinde ele alınacaktır." ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifade aynı zamanda 9. sınıf ders kitaplarında bu kazanımlara yönelik soru veya etkinlik bulunmayışını da açıklar niteliktedir. Ölçülen kazanımlar ise 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda bulunan 58 okuma kazanımının %93.10'unu oluşturmaktadır. Kitaplardaki soruların kazanımlara göre yüzde dağılımlarının ise dengeli ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğün Yayınlarının hazırladığı ders kitabında bulunan 259 sorunun 54 farklı okuma kazanımını. MEB'in hazırladığı ders kitabında bulunan 306 sorunun 55 okuma kazanımını ölçtüğü ve Sonuç Yayınlarının hazırladığı ders kitabında ise 367 sorunun yine 55 okuma kazanımını ölçtüğü görülmüştür. Ayrıca söz konusu ders kitapları içerisinde Sonuç Yayınlarına ait kitapta daha fazla sayıda soru ve etkinlik yer aldığı. dolayısıyla okuma kazanımlarını daha yüksek oranda temsil edebildiği görülmektedir.

Her üç kitapta da soruların kazanımları temsil etme oranlarının birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Örneğin: A.2.11 kazanımı Öğün Yayınlarında 4 soru (%1.54). MEB Yayınlarında 5 soru (%5.63). Sonuç Yayınlarında 6 soru (%1.63) ile A.2.12 kazanımı ise Öğün Yayınlarında 7 soru (%2.70). MEB Yayınlarında 7 soru (%2.29). Sonuç Yayınlarında 8 soru (%2.18) soru ile ölçülmektedir.

Tablo 21. 9. sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	Öğün Yayınları		MEB Yayınları		Sonuç Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
B.1	2	11.11	2	9.09	4	9.52	8	9.76
B.2	2	11.11	2	9.09	3	7.14	7	8.54
B.3	3	16.67	2	9.09	3	7.14	8	9.76
B.4	2	11.11	1	4.55	4	9.52	7	8.54
B.5	2	11.11	2	9.09	4	9.52	8	9.76
B.6	1	5.56	2	9.09	3	7.14	6	7.32
B.7	1	5.56	2	9.09	3	7.14	6	7.32
B.8	1	5.56	2	9.09	3	7.14	6	7.32
B.9	1	5.56	2	9.09	4	9.52	7	8.54
B.10	1	5.56	1	4.55	3	7.14	5	6.10
B.11	1	5.56	2	9.09	4	9.52	7	8.54
B.12	1	5.56	2	9.09	4	9.52	7	8.54
Toplam	18	100	22	100	42	100	82	100

Tablo 21 incelendiğinde 9. sınıfta okutulan ders kitaplarında yer alan 82 sorunun yazma becerisiyle ilgili 12 farklı yazma kazanımını ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda bulunan 12 yazma kazanımının %100'ünü oluşturmaktadır.

Dokuzuncu sınıf ders kitapları incelendiğinde, Sonuç Yayınlarına ait ders kitabında yazma becerisiyle ilgili daha fazla soru ve etkinlik yer aldığı görülmektedir. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken kitaplar arasında soru sayılarının farklı olması nedeniyle kazanımlar açısından yüzdelik dağılımların farklılaştığı anlaşılmaktadır. Örneğin: B.3 kazanımı Öğün Yayınlarında 3 soru (%16.67), MEB Yayınlarında 2 soru (%9.09), Sonuç Yayınlarında ise 3 soru (%7.14) ile ölçülmektedir.

Tablo 22. 9. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	Öğün Yayınları		MEB Yayınları		Sonuç Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
C.1.1.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.1.2.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.3.	1	3.85	2	5.71	3	4.92	6	4.92
C.1.4.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.5.	1	3.85	2	5.71	2	3.28	5	4.10
C.1.6.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.7.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.8.	1	3.85	2	5.71	3	4.92	6	4.92
C.1.9.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.1.10.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.11.	2	7.69	2	5.71	2	3.28	6	4.92
C.1.12.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.1.13.	1	3.85	1	2.86	3	4.92	5	4.10
C.1.14.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.1.15.	1	3.85	2	5.71	3	4.92	6	4.92

Tablo 22. (Devamı)

C.1.16.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.1.17.	2	7.69	1	2.86	2	3.28	5	4.10
C.2.1.	1	3.85	2	5.71	2	3.28	5	4.10
C.2.2.	0	0.00	2	5.71	2	3.28	4	3.28
C.2.3.	1	3.85	2	5.71	3	4.92	6	4.92
C.2.4.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.2.5.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
C.2.6.	1	3.85	2	5.71	2	3.28	5	4.10
C.2.7.	1	3.85	2	5.71	3	4.92	6	4.92
C.2.8.	1	3.85	1	2.86	2	3.28	4	3.28
Toplam	25	100	35	100	61	100	122	100

Tablo 22’de 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin öğretim programında belirtilen sözlü iletişim becerisi kazanımlarını temsil etme durumu gösterilmiştir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda 25 sözlü iletişim kazanımına yer verilmiştir. 9. sınıfta okutulan ders kitapları içerisinde MEB Yayınları ve Sonuç Yayınlarına ait kitaplarda bu kazanımların tümüne yönelik soru ve etkinlik bulunurken Öğün Yayınlarına ait kitapta “C.2.2. Dinlediği konuşmanın konu ve ana düşüncesini tespit eder.” kazanımına yönelik herhangi bir soru veya etkinliğe rastlanmamıştır. Ayrıca diğer kitaplarla kıyaslandığında Sonuç Yayınlarına ait kitapta daha fazla sayıda sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23. 10. sınıf ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin okuma kazanımlarını temsil düzeyine ilişkin veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Bir-Yay Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
A.1.1	16	2.01	13	1.98	29	2.00
A.1.2	12	1.51	9	1.37	21	1.45
A.1.3	14	1.76	11	1.67	25	1.72
A.1.4	16	2.01	13	1.98	29	2.00
A.1.5	21	2.64	19	2.89	40	2.76
A.1.6	12	1.51	12	1.82	24	1.66
A.1.7	19	2.39	14	2.13	33	2.28
A.1.8	14	1.76	9	1.37	23	1.59
A.1.9	24	3.02	18	2.74	42	2.90
A.1.10	16	2.01	14	2.13	30	2.07
A.1.11	8	1.01	6	0.91	14	0.97
A.1.12	11	1.38	10	1.52	21	1.45
A.1.13	9	1.13	7	1.06	16	1.10
A.2.1	5	0.63	8	1.22	13	0.90
A.2.2	14	1.76	9	1.37	23	1.59
A.2.3	19	2.39	17	2.58	36	2.48
A.2.4	6	0.75	6	0.91	12	0.83
A.2.5	14	1.76	13	1.98	27	1.86
A.2.6	14	1.76	11	1.67	25	1.72
A.2.7	7	0.88	6	0.91	13	0.90
A.2.8	10	1.26	9	1.37	19	1.31
A.2.9	13	1.63	14	2.13	27	1.86

Tablo 22. (Devamı)

A.2.10	9	1.13	6	0.91	15	1.03
A.2.11	14	1.76	12	1.82	26	1.79
A.2.12	9	1.13	11	1.67	20	1.38
A.2.13	24	3.02	21	3.19	45	3.10
A.2.14	11	1.38	8	1.22	19	1.31
A.2.15	15	1.88	15	2.28	30	2.07
A.2.16	18	2.26	14	2.13	32	2.21
A.3.1	14	1.76	12	1.82	26	1.79
A.3.2	9	1.13	7	1.06	16	1.10
A.3.3	18	2.26	14	2.13	32	2.21
A.3.4	10	1.26	12	1.82	22	1.52
A.3.5	14	1.76	11	1.67	25	1.72
A.3.6	9	1.13	7	1.06	16	1.10
A.3.7	7	0.88	4	0.61	11	0.76
A.3.8	19	2.39	13	1.98	32	2.21
A.3.9	13	1.63	11	1.67	24	1.66
A.3.10	11	1.38	8	1.22	19	1.31
A.3.11	18	2.26	14	2.13	32	2.21
A.3.12	10	1.26	8	1.22	18	1.24
A.3.13	11	1.38	10	1.52	21	1.45
A.3.14	20	2.51	14	2.13	34	2.34
A.4.1	18	2.26	16	2.43	34	2.34
A.4.2	13	1.63	14	2.13	27	1.86
A.4.3	15	1.88	12	1.82	27	1.86
A.4.4	21	2.64	19	2.89	40	2.76
A.4.5	13	1.63	8	1.22	21	1.45
A.4.6	9	1.13	7	1.06	16	1.10
A.4.7	14	1.76	12	1.82	26	1.79
A.4.8	12	1.51	6	0.91	18	1.24
A.4.9	16	2.01	12	1.82	28	1.93
A.4.10	12	1.51	13	1.98	25	1.72
A.4.11	14	1.76	10	1.52	24	1.66
A.4.12	21	2.64	18	2.74	39	2.69
A.4.13	11	1.38	6	0.91	17	1.17
A.4.14	13	1.63	10	1.52	23	1.59
A.4.15	17	2.14	15	2.28	32	2.21
Toplam	796	100	658	100	1454	100

10. sınıf düzeyinde incelenen Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruların 2018 Türk Dili ve Edebiyat Öğretim Programı'nda belirtilen okuma kazanımlarını ne düzeyde temsil ettiği Tablo 23'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde okutulan her iki ders kitabında da 58 okuma kazanımının tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunduğu anlaşılmaktadır. Kitaplardaki soruların niceliksel dağılımları incelendiğinde ise MEB tarafından hazırlanan ders kitabında daha fazla sayıda soru ve etkinlik bulunduğu bu açıdan okuma kazanımlarını daha yüksek bir oranda temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 24. 10. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Bir-Yay Yayınları		Toplam	
	F	%	f	%	F	%
B.1.	2	7.69	4	10.81	6	9.52
B.2.	3	11.54	3	8.11	6	9.52
B.3.	4	15.38	5	13.51	9	14.29
B.4.	2	7.69	2	5.41	4	6.35
B.5.	2	7.69	3	8.11	5	7.94
B.6.	1	3.85	2	5.41	3	4.76
B.7.	2	7.69	3	8.11	5	7.94
B.8.	2	7.69	2	5.41	4	6.35
B.9.	1	3.85	2	5.41	3	4.76
B.10.	3	11.54	6	16.22	9	14.29
B.11.	2	7.69	3	8.11	5	7.94
B.12.	2	7.69	2	5.41	4	6.35
Toplam	26	100	37	100	63	100

İncelenen ders kitaplarında öğretim programında yer verilen yazma kazanımlarının tümüne yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık Bir-Yay Yayınevinin hazırladığı ders kitabında yazma becerisine yönelik daha fazla sayıda soru ve etkinlik bulunduğu görülmektedir. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken soru sayılarının farklı olması nedeniyle iki kitap arasındaki yüzdelik oranlar arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin: B.6. numaralı kazanım MEB Yayınlarında 1 soru (%3.85) ile temsil edilirken Bir-Yay Yayınlarında ise 2 soru (%5.41). B.10. numaralı kazanım MEB Yayınlarında 3 soru (%11.54) ile temsil edilirken iken Bir-Yay Yayınlarında 6 soru (%16.22) soru ile temsil edilmiştir.

Tablo 25. 10. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Bir-Yay Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
C.1.1.	1	2.94	3	5.66	4	4.71
C.1.2.	2	5.88	1	1.89	3	3.53
C.1.3.	1	2.94	2	3.77	3	3.53
C.1.4.	2	5.88	1	1.89	3	3.53
C.1.5.	1	2.94	3	5.66	4	4.71
C.1.6.	1	2.94	4	7.55	5	5.88
C.1.7.	2	5.88	2	3.77	4	4.71
C.1.8.	1	2.94	3	5.66	4	4.71
C.1.9.	1	2.94	1	1.89	2	2.35
C.1.10.	1	2.94	3	5.66	4	4.71
C.1.11.	2	5.88	4	7.55	6	7.06
C.1.12.	1	2.94	2	3.77	3	3.53
C.1.13.	2	5.88	1	1.89	3	3.53
C.1.14.	1	2.94	1	1.89	2	2.35
C.1.15.	2	5.88	2	3.77	4	4.71
C.1.16.	1	2.94	3	5.66	4	4.71

Tablo 25. (Devamı)

C.1.17.	2	5.88	1	1.89	3	3.53
C.2.1.	1	2.94	2	3.77	3	3.53
C.2.2.	0	0.00	3	5.66	3	3.53
C.2.3.	1	2.94	2	3.77	3	3.53
C.2.4.	1	2.94	3	5.66	4	4.71
C.2.5.	2	5.88	2	3.77	4	4.71
C.2.6.	1	2.94	2	3.77	3	3.53
C.2.7.	1	2.94	1	1.89	2	2.35
C.2.8.	1	2.94	1	1.89	2	2.35
Toplam	34	100	53	100	85	100

10. sınıfta okutulan ders kitaplarının ikisinde de sözlü iletişim kazanımlarının tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunduğu görülmektedir. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken soru sayılarının farklı olması nedeniyle yüzdelik açıdan farklı oranlarda temsil gücüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bir-Yay yayınlarına ait ders kitabında sözlü iletişim kazanımlarına yönelik toplamda daha fazla sayıda soru ve etkinlik yer almaktadır. Ayrıca MEB Yayınlarının kitabında C.2.2 kazanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 26. 11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Gezegen Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
A.1.1	14	2.59	11	2.12	25	2.36
A.1.2	18	3.33	14	2.70	32	3.02
A.1.3	9	1.66	11	2.12	20	1.89
A.1.4	12	2.22	9	1.73	21	1.98
A.1.5	20	3.70	22	4.24	42	3.96
A.1.6	12	2.22	7	1.35	19	1.79
A.1.7	16	2.96	12	2.31	28	2.64
A.1.8	8	1.48	6	1.16	14	1.32
A.1.9	14	2.59	16	3.08	30	2.83
A.1.10	11	2.03	8	1.54	19	1.79
A.1.11	9	1.66	6	1.16	15	1.42
A.1.12	11	2.03	7	1.35	18	1.70
A.1.13	9	1.66	12	2.31	21	1.98
A.2.1	6	1.11	8	1.54	14	1.32
A.2.2	9	1.66	5	0.96	14	1.32
A.2.3	14	2.59	8	1.54	22	2.08
A.2.4	4	0.74	9	1.73	13	1.23
A.2.5	7	1.29	4	0.77	11	1.04
A.2.6	9	1.66	11	2.12	20	1.89
A.2.7	4	0.74	6	1.16	10	0.94
A.2.8	8	1.48	5	0.96	13	1.23
A.2.9	13	2.40	12	2.31	25	2.36
A.2.10	6	1.11	3	0.58	9	0.85
A.2.11	5	0.92	5	0.96	10	0.94
A.2.12	3	0.55	7	1.35	10	0.94
A.2.13	12	2.22	5	0.96	17	1.60

Tablo 26. (Devamı)

A.2.14	4	0.74	8	1.54	12	1.13
A.2.15	6	1.11	7	1.35	13	1.23
A.2.16	13	2.40	5	0.96	18	1.70
A.3.1	13	2.40	12	2.31	25	2.36
A.3.2	9	1.66	7	1.35	16	1.51
A.3.3	14	2.59	10	1.93	24	2.26
A.3.4	5	0.92	7	1.35	12	1.13
A.3.5	3	0.55	4	0.77	7	0.66
A.3.6	4	0.74	5	0.96	9	0.85
A.3.7	8	1.48	9	1.73	17	1.60
A.3.8	9	1.66	11	2.12	20	1.89
A.3.9	11	2.03	16	3.08	27	2.55
A.3.10	6	1.11	8	1.54	14	1.32
A.3.11	7	1.29	9	1.73	16	1.51
A.3.12	8	1.48	8	1.54	16	1.51
A.3.13	9	1.66	10	1.93	19	1.79
A.3.14	16	2.96	14	2.70	30	2.83
A.4.1	12	2.22	9	1.73	21	1.98
A.4.2	8	1.48	8	1.54	16	1.51
A.4.3	11	2.03	15	2.89	26	2.45
A.4.4	13	2.40	9	1.73	22	2.08
A.4.5	9	1.66	8	1.54	17	1.60
A.4.6	7	1.29	11	2.12	18	1.70
A.4.7	5	0.92	9	1.73	14	1.32
A.4.8	7	1.29	8	1.54	15	1.42
A.4.9	4	0.74	6	1.16	10	0.94
A.4.10	9	1.66	8	1.54	17	1.60
A.4.11	6	1.11	7	1.35	13	1.23
A.4.12	15	2.77	13	2.50	28	2.64
A.4.13	7	1.29	9	1.73	16	1.51
A.4.14	9	1.66	13	2.50	22	2.08
A.4.15	11	2.03	7	1.35	18	1.70
Toplam	541	100	519	100	1060	100

11. sınıflarda okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının öğretim programında belirtilen okuma kazanımlarını temsil düzeyi tablo 26’da gösterilmiştir. İncelenen iki kitapta da 58 okuma kazanımının tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplarda yer alan soru ve etkinliklerin sayılarının birbirine yakın olduğu ve buna bağlı olarak da yüzdelik dağılımlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle her iki kitapta da soru ve etkinliklerin okuma kazanımlarını temsil etme düzeyinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Örneğin; A.3.1 numaralı kazanım MEB Yayınlarında 13 (%2.40) soru. Gezegen Yayınlarında 12 (%2.31) soru ile temsil edilirken A.4.12 numaralı kazanım ise MEB Yayınlarında 15 (%2.77) soru. Gezegen Yayınlarında 13 (%2.50) soru ile temsil edilmektedir.

Tablo 27. 11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Gezegen Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
B.1.	6	11.11	4	14.81	10	12.35
B.2.	5	9.26	2	7.41	7	8.64
B.3.	7	12.96	5	18.52	12	14.81
B.4.	3	5.56	2	7.41	5	6.17
B.5.	4	7.41	3	11.11	7	8.64
B.6.	3	5.56	2	7.41	5	6.17
B.7.	6	11.11	3	11.11	9	11.11
B.8.	4	7.41	1	3.70	5	6.17
B.9.	3	5.56	2	7.41	5	6.17
B.10.	6	11.11	1	3.70	7	8.64
B.11.	3	5.56	1	3.70	4	4.94
B.12.	4	7.41	1	3.70	5	6.17
Toplam	54	100	27	100	81	100

MEB Yayınları ve Gezegen Yayınları tarafından hazırlanan 11. Sınıf ders kitaplarında öğretim programında belirtilen yazma kazanımlarının tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın MEB tarafından hazırlanan kitapta yazma becerisi kazanımlarına yönelik daha fazla sayıda soru ve etkinlik bulunduğu, bu sebeple kitabın yazma kazanımlarını temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda yer alan soru ve etkinlikler kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken soru sayılarının farklı olması nedeniyle yüzdelik oranları arasında farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin: B.5. numaralı kazanım MEB Yayınlarında 4 soru (%7.71) ile temsil edilirken Gezegen Yayınlarında 3 soru (%11.11). B.10. numaralı kazanım ise MEB Yayınlarında 6 soru (%11.11) ile temsil edilirken Gezegen Yayınlarında ise 1 soru (%3.70) ile temsil edilmektedir.

Tablo 28. 11. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Gezegen Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
C.1.1.	2	2.90	2	4.76	4	3.60
C.1.2.	3	4.35	1	2.38	4	3.60
C.1.3.	4	5.80	2	4.76	6	5.41
C.1.4.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.1.5.	5	7.25	3	7.14	8	7.21
C.1.6.	3	4.35	2	4.76	5	4.50
C.1.7.	2	2.90	2	4.76	4	3.60
C.1.8.	3	4.35	3	7.14	6	5.41
C.1.9.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.1.10.	3	4.35	1	2.38	4	3.60
C.1.11.	2	2.90	2	4.76	4	3.60
C.1.12.	4	5.80	2	4.76	6	5.41
C.1.13.	5	7.25	1	2.38	6	5.41
C.1.14.	3	4.35	1	2.38	4	3.60
C.1.15.	1	1.45	2	4.76	3	2.70

Tablo 28. (Devamı)

C.1.16.	3	4.35	3	7.14	6	5.41
C.1.17.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.2.1.	1	1.45	2	4.76	3	2.70
C.2.2.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.2.3.	4	5.80	2	4.76	6	5.41
C.2.4.	3	4.35	2	4.76	5	4.50
C.2.5.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.2.6.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
C.2.7.	4	5.80	2	4.76	6	5.41
C.2.8.	2	2.90	1	2.38	3	2.70
Toplam	69	100	42	100	111	100

Tablo 28 incelendiğinde ders kitaplarının ikisinde de öğretim programında belirtilen sözlü iletişim kazanımlarının tamamını ölçmeye yönelik soru ve etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplardaki soruların kazanımlara dağılımı kendi içerisinde dengeli bir görünüme sahip olmasına karşın kitaplar arasında soru sayıları açısından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre MEB yayınlarında diğer kitaba oranla sözlü iletişim becerilerine yönelik daha fazla sayıda soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bu sebeple kazanımların ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerde temsil edilme oranları farklılık göstermektedir. Örneğin: C.1.2. numaralı kazanıma MEB Yayınlarında 3 (%4.35) soruda yer verilirken Gezegen Yayınlarında 1 (%2.38) soruda yer verilmiştir.

Tablo 29. 12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Okuma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Anka Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
A.1.1	21	2.93	19	2.66	40	2.79
A.1.2	35	4.88	29	4.06	64	4.47
A.1.3	12	1.67	11	1.54	23	1.61
A.1.4	21	2.93	19	2.66	40	2.79
A.1.5	28	3.91	26	3.64	54	3.77
A.1.6	9	1.26	11	1.54	20	1.40
A.1.7	21	2.93	18	2.52	39	2.72
A.1.8	11	1.53	8	1.12	19	1.33
A.1.9	24	3.35	16	2.24	40	2.79
A.1.10	27	3.77	23	3.22	50	3.49
A.1.11	21	2.93	17	2.38	38	2.65
A.1.12	12	1.67	11	1.54	23	1.61
A.1.13	9	1.26	12	1.68	21	1.47
A.2.1	20	2.79	21	2.94	41	2.86
A.2.2	13	1.81	9	1.26	22	1.54
A.2.3	21	2.93	19	2.66	40	2.79
A.2.4	13	1.81	11	1.54	24	1.68
A.2.5	22	3.07	18	2.52	40	2.79
A.2.6	20	2.79	21	2.94	41	2.86
A.2.7	16	2.23	14	1.96	30	2.09
A.2.8	13	1.81	7	0.98	20	1.40
A.2.9	13	1.81	16	2.24	29	2.03

Tablo 25. (Devamı)

A.2.10	7	0.98	9	1.26	16	1.12
A.2.11	12	1.67	16	2.24	28	1.96
A.2.12	9	1.26	7	0.98	16	1.12
A.2.13	20	2.79	18	2.52	38	2.65
A.2.14	13	1.81	8	1.12	21	1.47
A.2.15	10	1.39	14	1.96	24	1.68
A.2.16	15	2.09	18	2.52	33	2.30
A.3.1	11	1.53	14	1.96	25	1.75
A.3.2	7	0.98	6	0.84	13	0.91
A.3.3	14	1.95	16	2.24	30	2.09
A.3.4	5	0.70	7	0.98	12	0.84
A.3.5	9	1.26	13	1.82	22	1.54
A.3.6	8	1.12	7	0.98	15	1.05
A.3.7	8	1.12	9	1.26	17	1.19
A.3.8	10	1.39	12	1.68	22	1.54
A.3.9	7	0.98	12	1.68	19	1.33
A.3.10	6	0.84	8	1.12	14	0.98
A.3.11	14	1.95	9	1.26	23	1.61
A.3.12	8	1.12	13	1.82	21	1.47
A.3.13	9	1.26	10	1.40	19	1.33
A.3.14	11	1.53	14	1.96	25	1.75
A.4.1	8	1.12	9	1.26	17	1.19
A.4.2	6	0.84	8	1.12	14	0.98
A.4.3	6	0.84	7	0.98	13	0.91
A.4.4	13	1.81	11	1.54	24	1.68
A.4.5	6	0.84	8	1.12	14	0.98
A.4.6	4	0.56	6	0.84	10	0.70
A.4.7	6	0.84	5	0.70	11	0.77
A.4.8	7	0.98	8	1.12	15	1.05
A.4.9	6	0.84	9	1.26	15	1.05
A.4.10	9	1.26	8	1.12	17	1.19
A.4.11	6	0.84	7	0.98	13	0.91
A.4.12	10	1.39	13	1.82	23	1.61
A.4.13	3	0.42	5	0.70	8	0.56
A.4.14	5	0.70	8	1.12	13	0.91
A.4.15	7	0.98	7	0.98	14	0.98
Toplam	717	100	715	100	1432	100

12. sınıflarda okutulan ve Tablo 29’da gösterilen MEB Yayınları ve Anka Yayınlarına ait ders kitaplarında programda belirtilen 58 okuma kazanımının tamamını ölçmeye yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okum becerisini ölçen soru ve etkinliklerin toplam sayısının iki ders kitabında da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna karşın soru ve etkinliklerin kazanımlara dağılımı ve temsil oranlarında ise belli başlı farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir. Örneğin A.2.3 numaralı kazanım MEB Yayınlarında 21 soru (%2.93). Anka Yayınlarında 19 soru (%2.66). A.4.11 numaralı kazanım MEB Yayınlarında 6 soru (%0.84). Anka Yayınlarında 7 soru (%0.98) ise temsil edilmiştir.

Tablo 30. 12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Ve Etkinliklerin Yazma Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Anka Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
B.1.	5	11.90	4	18.18	9	14.06
B.2.	3	7.14	1	4.55	4	6.25
B.3.	6	14.29	4	18.18	10	15.63
B.4.	2	4.76	2	9.09	4	6.25
B.5.	4	9.52	3	13.64	7	10.94
B.6.	3	7.14	1	4.55	4	6.25
B.7.	4	9.52	1	4.55	5	7.81
B.8.	2	4.76	1	4.55	3	4.69
B.9.	1	2.38	2	9.09	3	4.69
B.10.	5	11.90	1	4.55	6	9.38
B.11.	3	7.14	1	4.55	4	6.25
B.12.	4	9.52	1	4.55	5	7.81
Toplam	42	100	22	100	64	100

Tablo 30’da MEB Yayınları ve Anka Yayınları tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin yazma kazanımları yazma kazanımlarını temsil düzeyleri gösterilmiştir. Her iki yayınevine ait kitaplarda da yazma kazanımlarının tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın MEB Yayınlarına ait kitapta yazma becerilerini ölçmeye yönelik daha fazla sayıda soru ve etkinlik bulunduğu bu açıdan kazanımları temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmüştür. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken soru sayılarının farklı olması nedeniyle temsil oranlarının farklılaştığı söylenebilir. Örneğin: B.1. numaralı kazanım MEB Yayınlarında 5 soru (%11.90) ile Anka Yayınlarında 4 soru (%18.18) ile temsil edilmiştir.

Tablo 31. 12. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Temsil Düzeyine İlişkin Veriler

Kazanım	MEB Yayınları		Anka Yayınları		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
C.1.1.	3	3.75	1	3.23	4	3.60
C.1.2.	5	6.25	3	9.68	8	7.21
C.1.3.	7	8.75	1	3.23	8	7.21
C.1.4.	3	3.75	1	3.23	4	3.60
C.1.5.	5	6.25	2	6.45	7	6.31
C.1.6.	3	3.75	1	3.23	8	7.21
C.1.7.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.1.8.	4	5.00	2	6.45	6	5.41
C.1.9.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.1.10.	3	3.75	1	3.23	4	3.60
C.1.11.	3	3.75	1	3.23	4	3.60
C.1.12.	4	5.00	2	6.45	6	5.41
C.1.13.	5	6.25	1	3.23	6	5.41
C.1.14.	3	3.75	1	3.23	4	3.60

Tablo 31. (Devamı)

C.1.15.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.1.16.	4	5.00	2	6.45	6	5.41
C.1.17.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.2.1.	1	1.25	1	3.23	3	2.70
C.2.2.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.2.3.	4	5.00	1	3.23	5	4.50
C.2.4.	3	3.75	1	3.23	4	3.60
C.2.5.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.2.6.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
C.2.7.	4	5.00	1	3.23	5	4.50
C.2.8.	2	2.50	1	3.23	3	2.70
Toplam	80	100	31	100	111	100

Tablo 31’de MEB Yayınları ve Anka Yayınları tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin öğretim programında belirtilen sözlü iletişim kazanımlarını ölçme durumları gösterilmiştir. Buna göre her iki kitapta da kazanımların tamamına yönelik soru ve etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak MEB Yayınları tarafından hazırlanan kitapta diğer kitapla kıyaslandığında daha fazla sayıda sözlü iletişim soru ve etkinliği bulunduğu ve temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmüştür. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım gösterirken soru sayılarının farklı olması nedeniyle soru ve etkinliklerin temsil oranı farklılaşabilmektedir. Örneğin: C.1.12. numaralı kazanım MEB Yayınlarında 4 soru (%5.00) ile temsil edilirken Anka Yayınlarında 2 soru (%6.45). C.2.1. numaralı kazanım ise MEB Yayınlarında 1 (%1.25) iken Anka Yayınlarında 1 soru (%3.23) ile temsil edilmiştir.

4. Alt Probleme Dair Bulgu ve Yorumlar: *Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan kazanım değerlendirme soruları ve etkinlikleri. kapsam geçerliğini ne düzeyde temsil etmektedir?*

Araştırmanın bu bölümünde ders kitaplarının kapsam geçerliği beceri alanları üzerinden incelenmiş, öğretim programında yer alan kazanımları sayıların beceri alanlarına göre oranları ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin beceri alanlarına göre oranları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre öğretim programında belirtilen kazanımların okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerine göre oranları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı Beceri Alanları ve Kazanım Sayıları

Kazanım Alanı	Kazanım Sayısı
A) Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	
Alt Kazanımlar:	
1. Şiir	13
2. Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebi Metin	16
3. Tiyatro	14
4. Bilgilendirici (Öğretici) Metin	15
B) Yazma	12
C) Sözlü İletişim	
Alt Kazanımlar:	
1. Konuşma	17
2. Dinleme	8
Toplam	95

Tablo incelendiğinde 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda toplamda 95 kazanım bulunduğu görülmektedir. Bu kazanımların %63.05'i okuma. %11.68'i yazma. %25.27'si de sözlü iletişim alanında bulunmaktadır. Bu açıdan 2018 programının okuma ağırlıklı bir program olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin beceri alanlarına göre oranları ise aşağıda incelenmiştir.

Tablo 33. Öğün Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	259	85.48	Şiir	55	18.15
			Öyküleyici Metinler	80	26.40
			Tiyatro	50	16.50
			Bilgilendirici Metinler	74	24.42
Yazma	18	5.94	Yazma	18	5.94
Sözlü İletişim	26	8.58	Konuşma	19	6.27
			Dinleme	7	2.31
Toplam	303	100		303	100

Tablo 33'te Öğün Yayınlarının hazırlamış olduğu 9. Sınıf ders kitabında 303 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soru ve etkinliklerin %85'inin "okuma". %5.94'ünün "yazma". %8.58'inin "sözlü iletişim" alanında oldukları tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %18.15'i "şiir". %26.40'ı "öyküleyici metinler". %16.50'si "tiyatro". %24.42'si "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %6.27'si "konuşma". %2.31'i de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

Tabloda yer alan değerler incelendiğinde Öğün Yayınlarının hazırlamış olduğu ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin önemli oranda okuma becerisine yönelik olduğu bu sebeple yazma ve sözlü iletişim alanında programın gerisinde kaldıkları görülmektedir.

Tablo 34. MEB Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	306	84.30	Şiir	56	15.42
			Öyküleyici Metinler	90	24.79
			Tiyatro	71	19.55
			Bilgilendirici Metinler	86	23.69
Yazma	22	6.06	Yazma	22	6.06
Sözlü İletişim	35	9.64	Konuşma	22	6.06
			Dinleme	13	3.58
Toplam	363	100		363	100

Tablo incelendiğinde MEB Yayınlarının hazırlamış olduğu ders kitabında toplamda 363 soru ve etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu soru ve etkinliklerden %84.30'unun "okuma", %6.06'sının "yazma", % 9.64'ünün ise "sözlü iletişim" becerisine yönelik oldukları tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %15.42'si "şiir", %24.79'u "öyküleyici metinler", %19.55'i "tiyatro", %23.69'u'si "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %6.06'sı "konuşma", %3.58'i de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin büyük çoğunluğunun öğretim programı ile benzer şekilde okuma alanına yoğunlaştığı görülse de yazma ve sözlü iletişim alanlarında yer alan soru ve etkinliklerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Sonuç Yayınları 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	367	78.08	Şiir	56	11.91
			Öyküleyici Metinler	123	26.17
			Tiyatro	71	15.10
			Bilgilendirici Metinler	117	24.89
Yazma	42	8.93	Yazma	42	8.93
Sözlü İletişim	61	12.97	Konuşma	43	9.14
			Dinleme	18	3.82
Toplam	470	100		470	100

Sonuç Yayınlarının hazırlamış olduğu 9. sınıf ders kitabında 470 soru ve etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu soru ve etkinliklerin %78.08'inin "okuma", %8.93'ünün "yazma", %12.97'sinin ise "sözlü iletişim" alanında yer aldığı tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %11.91’i “şiir”. %26.17’si “öyküleyici metinler”. %15.10’u “tiyatro”. %24.89’u “bilgilendirici metinler” alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %9.14’ü “konuşma”. %3.82’si de “dinleme” alt alanında bulunmaktadır.

Sonuç Yayınları tarafında hazırlanan ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin büyük oranda okuma becerisine yönelik olduğu yazma ve sözlü iletişim alanlarındaki soru ve etkinliklerin oranının ise programın altında kaldığı görülmektedir. Buna karşın okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerdeki yoğunluğun Sonuç Yayınlarında diğer 9. sınıf kitaplarına göre daha az olduğu da söylenebilir.

Tablo 36. MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	796	93.00	Şiir	192	22.42
			Öyküleyici Metinler	202	23.59
			Tiyatro	183	21.37
			Bilgilendirici Metinler	219	25.58
Yazma	26	3.03	Yazma	26	3.03
Sözlü İletişim	34	3.97	Konuşma	24	2.80
			Dinleme	10	1.16
Toplam	856	100		856	100

MEB tarafından hazırlanan 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda toplamda 856 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soru ve etkinliklerin %93.00’ünün “okuma”. %3.03’ünün “yazma”. %3.97’sinin “sözlü iletişim” alanında olduğu tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %22.42’si “şiir”. %23.59’u “öyküleyici metinler”. %21.37’si “tiyatro”. %25.58’i “bilgilendirici metinler” alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %2.80’i “konuşma”. %1.16’sı da “dinleme” alt alanında bulunmaktadır.

MEB yayınlarının 10. Sınıflar için hazırlamış olduğu Türk dili ve edebiyatı ders kitabında okuma alanına yönelik soru ve etkinliklerin önemli derecede fazla olduğu yazma ve sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin ise sayıca yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu açıdan ilgili ders kitabının kapsam geçerliğini sağlama açısından öğretim programının verilerine uygun olmadığı söylenebilir.

Tablo 37. Bir-Yay Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama Ve Çözümleme)	658	87.98	Şiir	155	20.72
			Öyküleyici Metinler	180	24.06
			Tiyatro	145	19.38
			Bilgilendirici Metinler	178	23.79
Yazma	37	4.94	Yazma	37	4.94
Sözlü İletişim	53	7.08	Konuşma	37	4.94
			Dinleme	16	2.13
Toplam	748	100		748	100

Bir-Yay Yayınlarının hazırlamış olduğu 10. sınıf ders kitabında toplamda 748 soru ve etkinlik yer almaktadır. Bu soru ve etkinliklerin %87.98'inin "okuma", %4.94'ünün "yazma", %7.08'inin "sözlü iletişim" alanında olduğu tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %20.72'si "şiir", %24.06'sı "öyküleyici metinler", %19.38'i "tiyatro", %23.79'u "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %4.94'ü "konuşma", %2.13'ü de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

MEB Yayınlarının 10. sınıf kitabı ile karşılaştırıldığında soru ve etkinliklerin okuma becerisindeki yoğunluğunun daha düşük bir orada sahip olduğu ancak Bir-Yay Yayınlarına ait ders kitabında da diğer kitaplarda olduğu gibi yazma ve sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin öğretim programına kıyasla sayıca yetersiz kaldığı görülmektedir.

Tablo 38. MEB Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	541	81.47	Şiir	163	24.54
			Öyküleyici Metinler	123	18.52
			Tiyatro	122	18.37
			Bilgilendirici Metinler	133	20.03
Yazma	54	8.13	Yazma	54	8.13
Sözlü İletişim	69	10.40	Konuşma	49	7.37
			Dinleme	20	3.01
Toplam	664	100		664	100

MEB tarafından hazırlanan 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda 664 toplamda soru ve etkinlik yer almaktadır. Ders kitabındaki soru ve etkinliklerin %81.47'si "okuma", %8.13'ü "yazma", %10.40'ı "sözlü iletişim" alanına aittir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %24.54'ü "şiir", %18.52'si "öyküleyici metinler", %18.37'si "tiyatro", %20.03'ü "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %7.37'si "konuşma", %3.01'i de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

MEB Yayınlarına ait 11. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan soru ve etkinliklerin diğer kitaplarda olduğu gibi büyük oranda okuma alnına yoğunlaştığı, yazma ve sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin kapsam geçerliği açısından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 39. *Gezegen Yayınları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği*

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	519	88.26	Şiir	141	23.97
			Öyküleyici Metinler	108	18.36
			Tiyatro	130	22.10
			Bilgilendirici Metinler	140	23.80
Yazma	27	4.59	Yazma	27	4.59
Sözlü İletişim	42	7.15	Konuşma	30	5.10
			Dinleme	12	2.04
Toplam Soru	588	100		588	100

Gezegen Yayınlarının hazırladığı 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında toplamda 588 soru ve etkinlik yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda soru ve etkinliklerin %88.26'sı “okuma”. %4.59'u “yazma”. %7.15'i “sözlü iletişim” beceri alanlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %23.97'si “şiir”. %18.36'sı “öyküleyici metinler”. %22.10'u “tiyatro”. %23.80'i “bilgilendirici metinler” alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %5.10'u “konuşma”. %2.04'ü de “dinleme” alt alanında bulunmaktadır.

Gezegen Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında da soru ve etkinliklerin okuma alanında yoğunlaştığı, kapsam geçerliğini sağlama noktasında öğretim programı ile kıyaslandığında yazma ve sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin sayıca yetersiz olduğu görülmüştür.

Tablo 40. *MEB Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği*

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	717	85.45	Şiir	251	29.91
			Öyküleyici Metinler	237	28.24
			Tiyatro	127	15.13
			Bilgilendirici Metinler	102	12.15
Yazma	42	5.01	Yazma	42	5.00
Sözlü İletişim	80	9.54	Konuşma	60	7.15
			Dinleme	20	2.38
Toplam	839	100		839	100

MEB Yayınlarının hazırlamış olduğu 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda toplamda 839 soru ve etkinlik yer almaktadır. Yapılan analizler neticesinde kitapta yer alan soru ve etkinliklerin %85.45'inin "okuma". %5.01'inin "yazma". %9.54'ünün "sözlü iletişim" beceri alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %29.91'i "şiir". %28.24'ü "öyküleyici metinler". %15.13'ü "tiyatro". %12.15'i "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %7.15'i "konuşma". %2.38'i de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

MEB yayınlarının 12. Sınıflar için hazırlamış olduğu Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı için de benzer bir durum söz konusudur. Soru ve etkinliklerin büyük çoğunluğu okuma alanında yoğunlaşırken yazma ve sözlü iletişim alanına yönelik soru ve etkinliklerin oranı ise kapsam geçerliğini sağlamada yetersiz kalmaktadır.

Tablo 41. Anka Yayınları 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Yer Alan Soru ve Etkinliklerin Kapsam Geçerliği

Alan	Soru Sayısı	%	Alt Alan	Soru Sayısı	%
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	715	93.09	Şiir	220	28.64
			Öyküleyici Metinler	226	29.42
			Tiyatro	150	19.53
			Bilgilendirici Metinler	119	15.49
Yazma	22	2.86	Yazma	22	2.86
Sözlü İletişim	31	4.04	Konuşma	23	2.99
			Dinleme	8	1.04
Toplam	768	100		768	100

Anka Yayınlarının hazırlamış olduğu 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında 768 soru yer almaktadır. Söz konusu soru ve etkinliklerin %93.09'u "okuma". %2.86'sı "yazma". %4.04'ü "sözlü iletişim" becerisine yöneliktir.

Okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde ise %28.64'ü "şiir". %29.42'si "öyküleyici metinler". %19.53'ü "tiyatro". %15.49'u "bilgilendirici metinler" alanında yer almaktadır. Sözlü iletişim becerilerine yönelik soru ve etkinliklerin %2.99'u "konuşma". %1.04'ü de "dinleme" alt alanında bulunmaktadır.

Anka Yayınlarına ait 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda diğer kitaplara benzer şekilde okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin önemli derecede fazla olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplar arasında okuma becerisine yönelik soru ve etkinliklerin en yüksek oranda olduğu ders kitabıdır. Bu sebeple yazma ve sözlü iletişim alanına yönelik soru ve etkinliklerin oranı ise kapsam geçerliğini sağlamada oldukça yetersiz kalmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve literatürdeki ilgili araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasının yapıldığı değerlendirmelere yer verilmiştir.

1. Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağında yer aldığı ve soruların bu basamaklardaki dağılımları incelenmiştir. Buna göre 9. sınıf için MEB, Öğün ve Sonuç Yayınlarına ait olmak üzere üç farklı ders kitabı incelenmiş, hazırlık, metni anlama ve çözümleme, dil bilgisi, etkinlik, ölçme değerlendirme” bölümlerinde yer alan toplamda 1136 soru ve etkinliğin %42.73’ünün hatırlama, %37.82’sinin anlama, %5.85’inin uygulama, %8.74’ünün çözümleme, %2.43’ünün değerlendirme ve %2.43’ünün de yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir.

10. sınıflarda okutulan ve Bir-Yay ve MEB Yayınlarına ait iki ders kitabında 1604 soru ve etkinlik yer almakta olup %34.19’unun hatırlama, %48.52’sinin anlama, %7.98’inin uygulama, %5.87’sinin çözümleme, %1.48’inin değerlendirme ve %1.96’sinin yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir.

11. sınıfta Gezegen Yayınları ve MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan 1444 soru ve etkinliğin %25.23’inin hatırlama, %57.85’inin anlama, %9.45’inin uygulama, %4.92’sinin çözümleme, %1.11’inin değerlendirme ve %1.44’ünün de yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir.

12. sınıfta Anka Yayınları ve MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan 1607 soru ve etkinliğin %28.05’inin hatırlama, %59.47’sinin anlama, %4.23’ünün uygulama, %7.57’sinin çözümleme, %0.45’inin değerlendirme ve %0.23’ünün de yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılan rakamlar incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde ve incelenen tüm ders kitaplarında soru ve etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı. Daha üst düzeydeki bilişsel becerileri ölçmeyi ve geliştirmeyi sağlayan soru ve etkinliklerin oldukça düşük bir orana sahip olduğu görülmüştür. Bu açıdan okullarımızda okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının öğrencilerde üst düzey bilişsel

becerileri geliştirmede yetersiz olduğu söylenebilir. Özellikle Türk dili ve edebiyatı alanının anlama ve anlatma süreçlerini temel alan bir disiplin olduğu düşünüldüğünde st düzey becerileri kapsayan anlatma becerilerinin kazandırılması ve bu yönde etkinliklerin yürütülmesinde ders kitapları gereken ortamı sağlayamamaktadır denilebilir.

Çeçen & Kurnaz (2015). ortaokul Türkçe alışma kitaplarını inceledikleri araştırmada kitaplarda yer alan çalışmaların %52'sinin Bloom Taksonomisi'nin anlama basamağında yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Göbekli (2022). fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmiş ve sınıf düzeyleri fark etmeksizin ders kitaplarındaki ünite sonu sorularının bilişsel süreç boyutunda alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı ve yaratma basamağında hiç soruya rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin %93.70'inin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2020). ise benzer şekilde ortaokul düzeyindeki soruların %68'inin alt düzey becerilere yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşmış ve uygulama basamağında soru bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yiğit (2021). 1998-2019 yılları arasında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki lme değerlendirme araçlarını Bloom Taksonomisine göre incelemiş ve soruların alt düzey becerilere yönelik olduğu sonucuna varmıştır. Göçer (2008). ilköğretim Türkçe ders kitaplarını lme ve değerlendirme açısından incelediği çalışmasında soru ve etkinliklerin anlama ve hatırlama düzeyinde yoğunlaştığı. değerlendirme ve yaratma düzeyinde az sayıda soru ve etkinlik bulunduğu ve ders kitaplarının öğrencilerin st düzey zihinsel becerilerini istenilen düzeyde ölçmediği sonucuna ulaşmıştır.

2. Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızda incelenen dokuz ders kitaplarında hazırlık, metni anlama ve zmlleme, dil bilgisi, etkinlikler, lme değerlendirme bölümlerinde yer alan 5580 soru ve etkinliğin %99.54'ünün geleneksel lme değerlendirme kategorisinde yer alırken %0.46'sının ise alternatif lme değerlendirme, kategorisinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Geleneksel lme değerlendirme araçları içerisinde en çok yer verilen soru türünü kısa veya uzun cevaplı açık uçlu sorular oluştırmaktadır. oktan seçmeli sorular her ünitede yer verilen ve sayıca diğerlerinden fazla olan bir diğer soru türüdür. Boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme türündeki sorular ise belli ünitelerde ve sayıca diğerlerinden daha az yer verilen soru türleridir. Alternatif lme değerlendirme araçlarının ders kitaplarındaki yeri oldukça sınırlıdır. Ders kitaplarında toplamda 18 tanılayıcı dalanmış ağaç, 4 5N1K, 1 bulmaca, 1 ters piramit, 1 görsel yorumlama, 1 ğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme formu yer almaktadır. Ayrıca

incelenen ders kitaplarında soru türlerinin ve etkinliklerin dengeli bir şekilde dağıtılmamış olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin ağırlıklı olarak geleneksel ölçme değerlendirme kategorisinde yer alan soru ve etkinliklerden oluşması, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgi ve becerileri ölçmede farklı değerlendirme yöntemlerini benimseyen anlayışını yeterince yansıtmadığı söylenebilir.

Çetin & Çakır (2007) çalışmalarında biyoloji ders kitaplarını incelemiş ve tüm ders kitaplarında geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verildiği, programda belirtilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tamamına yer verilmeyerek ders kitaplarında geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine dengeli bir şekilde yer verilmesini vurgulayan öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışının yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Taşdere (2010), araştırmasında 6. 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarını incelemiş, fen ve teknoloji öğretim programında uygulanması tavsiye edilen gözlem, görüşme, portfolyo, V-diyagramı, akran değerlendirme gibi ölçme değerlendirme araçlarına ders kitaplarında hiç yer verilmediği bazılarına ise çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Çetinkaya (2022), II. kademe özel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri değerlendirdiği araştırmasında kitaplardaki soru türlerinin etkinliklere dengeli bir şekilde dağıtılmamış olduğunu belirlemiştir. Yiğit (2021), 1998-2019 yılları arasında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına daha yüksek oranda yer verilirken çağdaş ölçme değerlendirme araçlarının kullanım oranının ise düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmaların ulaştığı sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin ağırlıklı olarak geleneksel ölçme değerlendirme araçları kullanılarak hazırlandığı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının ders kitaplarında gereken sayı ve yoğunluğa ulaşamadığı söylenebilir.

3. Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin öğretim programında belirtilen kazanımları temsil düzeyleri incelenmiş. Bu amaçla kitaplardaki soru ve etkinlikler okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini ölçme ve geliştirme durumlarına göre tespit edilmiş ve oranları belirlenmiştir.

Buna göre incelenen ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin %87.12'sinin okuma, %5.17'sinin yazma ve %7.71'ininse sözlü iletişim becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımların dokuzuncu sınıfta yer almamasından kaynaklı durum göz ardı edildiğinde ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerde

programdaki tüm kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Buna karşın ders kitaplarındaki soru sayılarının farklı olması ve kitapların kendi içerisindeki soru dağılımlarının değişmesi ile ilgili olarak kazanımların kitaplardaki temsil oranları da farklılaşmaktadır.

Araştırmamızda incelenen dokuz farklı ders kitabında yer alan 4878 soru ve etkinlikte 58 farklı okuma kazanımına 10. 11. 12 sınıf düzeyinde %100 oranında yer verilirken 9. sınıfta ise %93,10 oranında yer verildiği tespit edilmiştir. A.1.8. A.1.11. A.2.15 ve A.3.13 numaralı kazanımları ölçen soru veya etkinlik bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programında bu kazanımlara 9. sınıf düzeyinde yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmamızda incelenen dokuz farklı ders kitabında yer alan 290 soru ve etkinliğin 12 farklı yazma kazanımının %100'ünü ölçtüğü tespit edilmiştir. Kitaplardaki sorular kendi içerisinde dengeli bir dağılım göstermesine karşın soru sayılarının farklı olması nedeniyle oranların farklılaşabildiği görülmüştür.

İncelenen ders kitaplarında yer alan 431 soru ve etkinliğin ise 25 farklı sözlü iletişim kazanımını %100 oranında ölçtüğü tespit edilmiştir. Bu bölümde de kitaplardaki soruların kendi içinde kazanımlara dengeli bir şekilde dağıldığı görülürken kitaplardaki toplam soru sayılarının değişmesi nedeniyle oranlar farklılaşabilmektedir.

Durukan (2008). 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında temel dil becerilerine yönelik hedef kazanımların dağılımında belirli bir dengenin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çeçen & Kurnaz (2015). ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının %56'sının okuma, %11'inin yazma ve %33'ünün de dil bilgisi alanında olduğu sonucuna varmıştır. Coşar (2011). ilköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliğini incelediği çalışmasında öğretim programında belirtilen kazanım sayılarının oldukça üstünde soru bulunduğu, buna karşın ünitelerdeki soru sayılarının programdaki ünite kazanımlarına eşit bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4. Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın son alt problemi olan dördüncü alt problemde ise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin kapsam geçerliği incelenmiştir. Bu amaçla öğretim programında yer alan kazanımların okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri açısından oranları tespit edilmiş ve ders kitaplarında yer alan soruların oranları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmamızda incelenen ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin %86,34 oranında okuma, %5,5 oranında yazma, %8,16 oranında sözlü iletişim becerilerini kapsadığı görülmüştür. Okuma sorularının metin türlerine göre dağılımı ise %33,08'i şiir, %25,02'si

öyküleyici metinler. %19.96'sı tiyatro. %21.94'ü bilgilendirici metinler şeklindedir. Sözlü iletişim becerilerinin alt alanları ise %68.36 konuşma. %31.64'ü dinleme becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar incelendiğinde 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ile farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Söz konusu programda %63.05 oranında okuma kazanımlarına ağırlık verilmiş olsa da ders kitaplarında bu oranın %80-90'ların üzerine çıktığı. yazma ve sözlü iletişim gibi becerilerde de bu oranın ciddi derecede düştüğü görülmektedir. Bu açıdan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin kapsam geçerliğini sağlamada dengeli bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

Yiğittir (2013). “Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında. 6. 7. ve 8. sınıf sosyal bilgiler alanı sorularının yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliğini kısmen sağladığı. bazı ünitelerden hiç soru sorulmazken bazılarında da gereğinden fazla sorulduğu sonucuna ulaşmıştır. Uymaz (2014). “Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türleri, Kapsam Geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında soruların kazanımlara yönelik olduğu ancak hem üniteler hem de kazanımlar açısından sınavlarda kapsam geçerliğine tam olarak uyulmadığı sonucuna varmıştır. Coşar (2011). ilköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliğini incelediği çalışmasında öğretim programında belirtilen kazanım sayılarının oldukça üstünde soru bulunduğu. buna karşın ünitelerdeki soru sayılarının programdaki ünite kazanımlarına eşit bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gültekin & Arhan (2015). “Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında SBS ve TEOG Türkçe alt testinde kullanılan maddelerin yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliğinin kısmen sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez (2005). öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucuyla örtüşmemektedir. Yukarıdaki örnek çalışmalardan da anlaşılacağı üzere soru ve etkinlik sayılarının programdaki ünite kazanımlarına dengeli bir şekilde dağılmaması kapsam geçerliği açısından olumsuz bir durum olduğu aynı zamanda öğretim programı anlayışının soru ve etkinliklere etkili bir şekilde yansıtılamaması olarak yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin hatırlama ve anlama düzeyinde yoğunlaştığı; analiz, değerlendirme ve yaratma gibi daha üst düzey düşünme becerilerini gerektiren bilişsel basamaklara yönelik az sayıda soru olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan, hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek, geliştirecek soru ve etkinliklere yeteri kadar ve eşit oranda yer verilmesi önerilmektedir.
2. İncelenen Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçları kullanılarak oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle ders kitaplarında dereceli rubrik, kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, yapılandırılmış grid, gözlem formu, tutum ölçeği, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, zihin haritası, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) gibi daha üst düzey becerileri ölçebilen ve süreci değerlendirmeye imkân veren alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına daha çok yer verilmesi önerilmektedir.
3. Hazırlanan ders kitaplarında yer verilen soru ve etkinliklerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlara eşit veya yakın oranda dağılım göstermesi önerilmektedir.
4. Hazırlanan ders kitaplarında yer verilen soru ve etkinliklerin büyük oranda okuma becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ders kitaplarında yazma ve sözlü iletişim becerilerine de gereken önemin verilmesi ve bu alandaki soru ve etkinliklerin çoğaltılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan. C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Anı.
- Altun. A. (2013). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu. B. Akbaba (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşım. sosyal bilgiler programları ve ders kitapları içinde*. Pegem Akademi.
- Atılgan. H., Kan. A. & Aydın. B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Anı.
- Bağcı. M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması* (Tez No. 298538) [Yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar. M., Nartgün. Z., Durmuş. S., & Bıçak. B. (2015). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri. öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Banguoğlu. T. (1990). *Türkçenin grameri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Başol. G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Baykul. Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Bedir. G., & Demir. S. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının "İçerik. Dil ve Anlatım. Değerlendirme" Ölçütleri Bakımından İncelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı (2. Cilt). Kök.
- Büyükalın. S. (2007). *Soru sorma sanatı* (2. baskı). Nobel.
- Büyüköztürk. Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk. Ş., Kılık- Çakmak. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz. Ş., & Demirel. F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Brookhart. S., M., & Nitko. A. J. (2011). Daha yüksek sıralı düşünme becerilerinin değerlendirmelerini oluşturma stratejileri. *Yüksek Sıralı Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. 1. 327-59.
- Cemiloğlu. M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Alfa.
- Ceyhan. E. & Yiğit. B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. baskı). Anı.
- Crocker. L., & Algina. J. (1986). *Introduction Classical and Modern Test Theory*. CBS College.
- Çalışkan. H., & Yiğittir. S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay & A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 223-290). Pegem Akademi.
- Çeçen. M., A., & Kurnaz. H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169872>
- Çelik. T. (2018). Türkiye’de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Turkish Studies*. 13(4). 245-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13019>
- Çermik. F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 289691) [Yüksek lisans tezi Fırat Üniversitesi - Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çetinkaya, M. (2022). II. kademe özel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*. 3(1). 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/70020/1052626>
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2) . 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Demirbaş, B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 19485) [Yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. & K. Kıroğlu (Ed). (2020). *Ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maariî hakkında rapor*. Devlet.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36(36). 76-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7800/102198>
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim*. 169. 227-245. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422336>
- Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 349405) [Yüksek lisans tezi Mustafa Kemal Üniversitesi - Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 21(2). 465-495. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31710/347505>
- Ergin, M. (1962). *Türk dil bilgisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Franzak, J. K. (2008) Language arts reading and literacy in adolescence and young adulthood. In Good, T. L. (Ed.). (2008). 21st century education: A reference handbook (Vol. 1. 1nd ed., pp. 327-332). Sage.
- Gencan, T. N. (1966). *Dil bilgisi*. Kanaat.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*. 204. 167-198. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406474>
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(3). 787-815.
- Gömleksiz, M., Bıçak, B., Çetin, B., Karaca, E., Yurdabakan, İ., & Nartgün, Z. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel.
- Güçyeter, B. (2002). 1950-2000 yılları arasında yayımlanan çeşitli dergilerdeki Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretimi ile ilgili makalelerin incelenip değerlendirilmesi (Tez No. 110057) [Yüksek lisans tezi Atatürk Üniversitesi - Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*. 2(1). 8-26.
- Günay, V. (2006). Liselerdeki yazın eğitimine yeni bir yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*. 169. 8-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422331>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2014(3). 158-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/33496/380657>
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Harlen, W. (2013). *Ölçme ve sorgulamaya dayalı bilim eğitimi*. Triestly İtalya: Küresel Bilim Akademileri Ağı (IAP) Bilim Eğitimi Programı (SEP).
- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S., & J., Smith, C. (2013). *Key concepts in educational assessment*. Sage.
- İşıksalan, S., N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1). 15-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855229>
- Kanathlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 215622) [Yüksek lisans tezi Mustafa Kemal Üniversitesi – Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez No. 579261) [Yüksek lisans tezi Atatürk Üniversitesi – Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadüz, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefleri kapsamında ölçme ve değerlendirmede kullanılan soru nitelikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(27). 17-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23761/253260>
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. (Tez No.214848) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi - Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi*. (Tez No. 572552) [Yüksek lisans tezi Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi - Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(1). 77-90.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kavcar, C. (1993). Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*. 26(1). 29-38.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Anı.
- Kıcı, D., K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme. D. Dilek (Ed). *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (ss.745-807). Pegem Akademi.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi.

- Kılıç, D. (2020). Ders kitabı incelemesi. Ö. Demirel. & K. Kıröğlu (Ed.). *Ders kitabının öğretimdeki yeri içinde*. Pegem Akademi.
- Kıröğlu, K. (2006). *Yeni ilköğretim programı*. Pegem Akademi.
- Kızılcıaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. (8). 95-110.
- Kubat, U. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının değerlendirilme araçlarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37). 449- 460.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel.
- Krathwhol, D. R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*. 41(4). 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Linn, L. R. & Gronlund, E. N. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. englewood clidss. Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. sınıflar)* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2011). *Dil ve anlatım dersi 9. 10. 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı 9. 10. 11. 12. sınıflar öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf>
- Moran, B. (2016). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim Yayınları.
- Mutlu, H. H. & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 7(4). 1048-1062.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme*. A. Arı (Çeviri Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Nakiboğlu, C. & Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında V-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(1). 58- 75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24788/261894>
- Oğuz Tunç, H. (2019). *Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgilerde başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Tez No. 588133) [Yüksek lisans tezi Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi - Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öncü H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Matser Basım San.
- Önem, B. (2020). *Lise yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No.616262) [Yüksek lisans tezi Dicle Üniversitesi - Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, N. (1997). *Türkiye`de kullanılan psikolojik testler* (3. Baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Pegema.

- Özen, Y. (2014). *Eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme*. Gece Kitaplığı.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: ilköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1). 1124-1141.
- Saraç, C. (2012). The Expectations Of Students And Teachers About Turkish Language And Literature Teaching. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1). 189-199.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. (1998). *Amerika’da ilkokul 5. sınıflarda okutulan ana dili ders kitabının değerlendirilmesi. dünyada ve Türkiye’de anadili eğitimi. sempozyum bildirileri*. Tömer Yayınları.
- Şeker, H. (2010). Bloom’un taksonomisinden. bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(39). 1-9.
- Şemin, İ. (2001). Ölçme değerlendirmede temel ilkeler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Özel Sayısı* . 95-98.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. Baskı). Yargı.
- Tekindal, S. (2003). “*Sınıfta soru sormanın öğretimi*”. *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Tertemiz, N., Ercan, L. & Kayabası, Y. (2004). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi.(Ed. L. Küçükahmet). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tummons, J. (2011). *Assessing learning in the life long learning sector*. Exeter: Learning Matters.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tüzel, S., Yılmaz, E. & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş Bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The journal of Academic Social Science Studies*. 6(8). DOI:10.9761/JASSS2027
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2012). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ortaöğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Turkish Journal of Education*. 1(1). 52-60. DOI: 10.19128/turje.181042
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB Lise 1. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3). 305-321. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275214>
- Veyis, F. (2017). Millî değerlerin aktarımında Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının yeri: yürürlükteki kitaplar üzerine bir içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*. 48(221). 141-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/533046>
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin.

Yurt. G. & Aslan. M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31. 317-327. <https://www.researchgate.net/publication/274077322>

Yin. R.K. (2002). Case study research: design ang methods (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sadi ÇATAL

Eğitim Durumu

Lisans: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Dil: Rusça

İş Deneyimi:

2006-2007: Aşkale Lisesi TDE Öğretmeni

2008-2011: Demsan Eğitim Kurumları Türkçe Öğretmeni

2013-2015: Birey Dershanesi TDE Öğretmeni

2015-2020: Kars Pegem Akademi TDE Öğretmeni

2020-2022: MEB TDE Öğretmeni

Adres: Şenkaya Anadolu Lisesi. Şenkaya/Erzurum