EKUAD JETPR
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718
DOI: 10.38089/ekuad.2021.50
Vol 7 (2021) Issue 1, 98-111

Examination of Turkish Language Course Written Exams according to the Revised Bloom's Taxonomy

Mehmet SOYUÇOK[1], Zekerya BATUR[2]

Abstract

As a result of the observations of the researchers, it was determined that Turkish teachers took the written exams from the websites that have the feature of common sharing platform and uploaded the exams they prepared. These sites are very popular among teachers, for example a seventh grade exam has been downloaded forty thousand times. The aim of this study is to determine the types of questions in written exams in Turkish education and their place in the cognitive process steps. This study was designed as a qualitative study based on document analysis. Within the scope of the study, the data were obtained by examining the first Turkish written exams in the first semester of the 2019-2020 academic year. Based on this, a total of 100 Turkish written exams taken from egitimhane.com, hangisoru.com, bilgiyelpazesi.com and grambilgisi.net websites, which Turkish language teachers commonly apply, were analyzed in line with the sub-problems. An equal number of written studies were included at each grade level in secondary school. The questions within the scope of the study were examined according to the question types and cognitive process dimensions in the Revised Bloom Taxonomy. Since the Turkish exams are based on the active use of the mental processes of the student, only the cognitive process dimensions of the taxonomy were considered. During the examination, the questions were handled one by one and compared with the table. Expert opinion was taken to finalize the findings. They examined the questions independently from each other according to taxonomy. The lists were finalized with the consensus of experts and researchers on the distribution of the questions according to taxonomy. It was observed that different types of questions were included in the written exams used according to the findings, but the question-question type distribution is not balanced. In exams, the most emphasis was given to open-ended, classification and multiple choice questions in terms of points; the least emphasized ones are the questions are puzzle, fill-in-the-blanks and true-false type questions. As a result of the examination of the written exam questions according to the Revised Bloom's Taxonomy, it is seen that thirteen cognitive process steps are represented in the exams. The process steps of summarizing, comparing, organizing, criticizing, planning and producing are not represented in any of the questions. The cognitive process steps that have the most weight are remembering, classification and execution.

Keywords

Taxonomy
Language education
Assessment
Evaluation

About the article

Post Date: 16.07.2020
Acceptance Date: 09.01.2021
E-Publication Date: 29.04.2021

[1] Exp., Usak University, Graduate Institute of Education, Turkish Education, Turkey,, mehmetssoyucok@gmail.com, 0000-0001-8388-2130.
[2] Professor, Usak University, Faculty of Education, Turkish Education, Turkey, zekerya.batur@usak.edu.tr, 0000-0002-7918-5305

Introduction

Education should be considered as a whole, and every step of the process should be given importance. Inadequacies, setting up errors, not giving enough attention to some stages of the process affect the whole process negatively and end up not being able to reach the educational purposes. One of the stages that construct teaching activities is assessment and evaluation.

Assessment and evaluation consist of two different activities being gathered and put to work. When the literature is examined, it is seen that assessment is defined as measuring the property of interest, indicating the results with numbers or symbols and defining the quality, caliber, performance of something (Bayrakçeken, 2009, p.13; Braun, Kanjee, Bettinger ve Kremer, 2006, p.9; Calp, 2010, p.445; Demirel, 2010, p.104; Erkuş, 2012, p.7; Kalanilayam, 2007, p.1; Kizlik, 2014, p.1; Mohan, 2016, p.25; Turgut, 1977, p.11). Besides, evaluation is defined as evaluation of assessment results with the help of a criteria and making a decision (Bayrakçeken, 2009, p.13; Can, 2005, p.211, Calp, 2010, p.445; Gay, 1985, p.43; Güler, 2011, p.12; Huitt, 2007, p.1; Kalanilayam, 2007, p.1; Kizlik, 2014, p.2; Oktay, 2005, p.162). With the help of literature examination, it is possible to define assessment and evaluation as a process of making a decision based on the comparison of data obtained by assessment with a criteria.

In the field of education, assessment and evaluation is used to understand the student's and teaching process' success status and to shape the studies to be done from now on (Akyol, 2006, p.187; Yiğit, 2015, p.64-65). According to Göçer (2019, p.112) though, assessment and evaluation is the most basic element in order to reach the goals. Results of assessment and evaluation also helps the teacher to make self-criticism. With the help of results of assessment and evaluation, once used approaches, teaching methods etc. can be changed.

Seeing the mistakes of the students through the qualified feedback given to the student after the assessment and evaluation activities; in this way, it can be ensured that they learn and develop their learning style (Ferguson, 2011, p.60). In other words, while making assessment and evaluation, it should be aimed to improve the situation as well as determine the situation. "Evaluation is neither the last stage nor the aim, it is a means." (Duran and Soyuçok, 2020: p.47). It varies how process of assessment and evaluation will be like according to laws, regulations and ordinances, curriculum, used strategies, methods and techniques, necessities of the discipline, teacher's preferences. In assessment and evaluation there are alternative approaches such as peer-evaluation, self-evaluation and portfolio besides some classical approaches such as written examination. In constructive approach, it is suggested to use these alternative approaches (Karamustafaoğlu, Çağlak and Meşeci, 2012, p.168). Actually, it is not even correct to use only classical methods to evaluate the students that have always been active in whole process (Anıl and Acar, 2008, p.46). It is determined by Regulation on Primary Education Institutions how the evaluation practices reflected in the grades in school should be done. Accordingly, two exams are held in each course and each of these exams has the same emphasis as the sum of the other measurement tools, project homework and all in-class performances (Official Gazette, 31.01.2018). According to given information, it is possible to say that contrary to adopted approach, assessment and evaluation applications in schools are focused on examination.

Written exam implementations in schools makes written examinations more important (except the courses such as P.E.).

Although the content of written exams varies according to the goals and the teacher's preferences, there are some features that the written questions used in assessment and evaluation should have (Kutlu, 1999: p.20):

1. Questions should be written in a simple way, understandable language, there should be no grammar mistakes.
2. Students shouldn't be able to misunderstand or to make wrong inferences.
3. Only one expected behavior should be asked, no different purposes should be involved.
4. Questions shouldn't have unnecessary hints and detailed information.
5. Questions need to be related to the essence of the issue.

6. There should be only one correct answer for each question.
7. The behavior expected to be evaluated, should be demonstrated at the learning level expected.
8. Students who have gained enough behavior aimed to be measured by the question should be able to answer the question correctly.
9. Questions should make students lead to learn.
10. Questions should enable students to make self-criticism.
11. Questions should make students enable to acquire new behaviors.
12. Questions should be both appropriate for the student's knowledge and give them to change to improve themselves for them
13. Questions should be able to impel students to research, study and observe.

However the format and content of the exam is, questions need to fulfill the qualifications indicated up above. Written exams can be applied in so many different ways. This variety is caused by differences of question types. In the exams, the teacher can include various question types determined according to the learning outcomes of the course, the possibilities and the student level:

Open-ended questions: These are the questions that usually take a short time to prepare but take a long time to evaluate. They are ideal for evaluating high-level learning.

Shortly-answered questions: In these questions, it is enough to answer with a few words or sentences.

Filling-the-blank Questions: These questions make students to fill the blanks in written texts.

True-false Questions: These are the questions that indicate whether what is written is true or false. The luck factor is high.

Matching Questions: It is based on the matching of the expression in the opposite group that is compatible with the written expression. Visual layout should be given due attention in order to avoid chaos on exam paper.

Multiple-choice Questions: It is based on finding and marking the right answer among other wrong answers. There is a luck factor. It is ideal for exams that are applied to large groups and have a very wide scope.

Puzzle-like Questions: It is based on writing the answers on a puzzle. It can be hint-giving, because of its structure.

Composition-Writing Questions: In these questions, students need to produce a narrative or informative text dealing with an event, a word, a situation, a picture, a thought or an emotion.

Applied-Questions: In these questions, students need to give written examples or do operations according to a given rule or meaning relation.

Sorting Questions: Questions based on grouping more than one item under two or more titles.

Since its introduction in 1956, Bloom's Taxonomy has been translated into twenty-two languages and has been effective in curricula and therefore in assessment and evaluation practices. Because of the long time passing from its introduction and new education approaches going on, taxonomy has been revised and renewed in 2001 (Bümen, 2010, p.4). Renewed Bloom Taxonomy has two dimensions: Information dimension and cognitive processing dimension. The basic and subtypes of these are as follows:

Table 1. Renewed Bloom Taxonomy's Information Dimensions

BASIC AND SUBTYPES OF INFORMATION DIMENSION	EXAMPLES
A. FACTUAL INFORMATION	Basic elements that students must know in a discipline or that they will solve problems in
AA. Knowledge of Terms	Information of technical terms, symbols of music
AB. Knowledge of specific detail and factors	Basic natural resources, reliable information resources
B. CONCEPTIAL INFORMATION	Interrelations between basic factors that will work together between large structures
BA. Information of sorting and categorizing	Geological times, business types
BB. Information of principles and generalizations	Pythagorean theorem, law of supply and demand
BC. Information of theory, models and structures	Evolution theory, structure of a historical congress
C. OPERATIONAL INFORMATION	How to do something, methods and techniques, criteria for using skills, algorithms, ways to achieve
CA. Information of special ability and algorithms that are specific for the topic	Paint using various colors, dividing integers algorithms
CB. Information of special techniques and methods that are specific for the topic	Interview techniques, scientific method
CC. Information of criterion determining how and when appropriate methods will be used	Criteria used in applying the process involving Newton's second law, criteria for evaluating a feasibility study
D. METACOGNITIVE INFORMATION	Information about cognition in general, such as awareness and knowledge of the individual's own cognition process
DA. Strategical information	Information on outlining the structure of the subject in the textbook, knowledge of various learning strategies
DB. Information of cognitive tasks containing appropriate environment and conditions	Knowledge of the types of tests conducted by certain teachers, knowledge of the cognitive needs of different tasks
DC. Self-knowledge (recognizing strengths and weaknesses in cognition and learning)	Knowledge of criticizing an article, knowledge of individual competencies and disabilities, awareness of the level of knowledge possessed

(Anderson et al., 2001, adapted from 29 Bümen, 2010: p.5)

Table 2. Revised Bloom's Taxonomy Cognitive Process Dimensions

COGNITIVE PROCESS DIMENSIONS	EXAMPLES
1. REMEMBERING	Retrieving relevant information from long-term memory
1.1. RECOGNITION	Recognizing the dates of important events in world history
1.2. RECALLING	Remembering dates of important events in world history
2. UNDERSTANDING	Creating meaning from the instructional message as a verbal, written or graphical communication
2.1. INTERPRETATION	Interpreting important speeches and documents in their own words
2.2. SAMPLING	Giving examples of various artistic pictures
2.3. SORTING	Classifying observed or explained mental disorders
2.4. SUMMARIZING	Briefly summarize the events in a movie
2.5. INFERENCE	Determining grammatical rules based on examples while learning a foreign language
2.6. COMPARING	Comparing historical events with current situations
2.7. EXPLAINING	Explaining the reasons for the events in France in the 18th century
3. APPLYING	Implementing or using the transaction in a given situation
3.1. EXECUTIVE	Dividing a multi-digit integer by another
3.2. SUBSTANTIATION	Determining in which case Newton's second law would be appropriate
4. ANALYSIS	Separating the material into its components and determining how the parts relate to each other / to the whole
4.1. DECOMPOSITION	Distinguish between relevant and unrelated numbers in a math problem
4.2. ORGANIZING	Making evidence for or against information in a historical statement
4.3. EXAMINING	Revealing the author's political view through an essay
5. EVALUATION	Making judgments based on criteria and standards
5.1. CHECK	To determine whether a scientist has made a scientific conclusion with hidden data
5.2. CRITICIZATION	Deciding which two methods are best for the given problem
6. CREATING	Bringing elements together in a consistent or functional structure, rearranging elements in a new pattern or structure
6.1. PRODUCING	Generating hypothesis on hypothesis for an observed phenomenon
6.2. PLANNING	Designing a research plan on a given historical topic
6.3. FORMING	Developing natural habitats for specific purposes and certain species

(Anderson et al., 2001, adapted from 32, Bümen, 2010: p.7)

Due to Taxonomy's new versions' detailed structure, it will be beneficial for Turkish language teachers as well as anyone who does assessment and revaluation. In this way, taxonomy can help determine the targeted level with the achievements in the program and reflect this level in assessment and evaluation practices.

Aim of the Study

Assessment and evaluation activities shouldn't be seen only as a means of grading and making decisions; it should also be considered as a teaching tool. Because analyzes and feedbacks after exams might enable us to find new and more efficient teaching methods. Therefore, assessment and evaluation practices should be given enough importance. Written exams constitute an important part of assessment and evaluation activities in Turkish language lessons as in other lessons. Qualified written exams can provide both a better learning experience and realistic information about students' success. In this respect, the types of questions used in written exams and the rates of the questions in the exams according to the cognitive process levels are an issue that needs to be examined. The aim of this study is to determine the types of questions in written exams in Turkish language education and their place in the cognitive process steps. To achieve this goal, answers will be sought to the following problems:

1. How is the distribution of question types used in Turkish language lesson exams applied?
2. What is the distribution of the questions in the applied written exams according to the cognitive process steps in the Revised Bloom Taxonomy?

Method

In this section, information about model of the research and collecting data and analysis process will be given.

Model of the Research

This research, which aims to determine the situation for written exam applications in Turkish language education, was designed as a qualitative study based on document analysis. The subject addressed in qualitative research is handled as it is (Creswell, 2017, s.185). In document analysis, data is collected by examining all kinds of documents related to the research subject. (Cemaloğlu, 2014, p.154).

Collecting the Data

In this study, data was collected by examining written exams that applied in Turkish language lessons in first semester. As a result of the observations of the researchers, it was determined that Turkish language teachers took the written exams from the websites that have the feature of common sharing platforms and uploaded these exams they prepared to these sites. These websites are so popular that an exam for seven graders has been downloaded for forty thousand times. Based on this, a total of 100 Turkish written exams taken from egitimhane.com, hangisoru.com, bilgiyelpazesi.com and grambilgisi.net websites, which Turkish teachers commonly apply, were analyzed in line with the sub-problems. Included in an equal number of written studies at all grade levels. Information about the written exams examined is as follows:

Table 3. Number of questions taken by each website

Website's Name	Number of Written Exams
egitimhane.com	30
hangisoru.com	28
bilgiyelpazesi.com	22
dilbilgisi.net	20
TOTAL	100

The fact that those who prepare these exams are also Turkish language teachers and the number of downloads show that it is possible to generalize the data obtained from the exams on the websites. In the beginning of the study it was meant to use both first and second exams of first semester. However, after realizing that second exams are mostly made out of multiple-choice

questions, this idea was abandoned because accurate findings for the first sub-problem cannot be obtained. Therefore, only first exams will be examined.

Analysis of Data

Within the scope of the study, the questions in the first semester Turkish language lessons written exams were examined according to the types of questions and cognitive process dimensions in the Revised Bloom's Taxonomy. Only cognitive process dimensions of the taxonomy were considered because Turkish language lessons exams are based on student's use of mental process actively. While examining questions were considered one by one and compared with the table. The findings for the first sub-problem were finalized after the approval of two field experts. For the second sub-problem, unlike the researchers, support was received from three experts, two of whom were Turkish language education experts and one of whom was an assessment and evaluation specialist. They examined the questions according to the taxonomy and independently from each other. Lists were finalized after experts and researchers had reached consensus about distribution of questions according to taxonomy. With doing this, it was aimed to provide validity and reliability. Findings and comments are given under the sub-problem headings.

Findings and Comments

Findings and Comments for First Sub-Problem

1385 questions that took part in the exams included in the study were analyzed first on a class basis, and then on a collective basis according to the cognitive process steps in the Revised Bloom Taxonomy. The distribution of the questions according to the cognitive levels according to the classes and the general situation are presented in the tables below:

Table 4. Analyses of questions in the exams of five graders.

Type of question	Average Grade (out of 100)	Number of Questions	Number of questions (%)
Open-Ended	13,6	51	14,4
Multiple-Choice	15,4	56	15,7
Shortly-Answered	15,6	72	20,3
Filling-the-blank	9	26	7,3
Composition	8,6	19	5,2
Applied	10	47	13,1
Puzzle	2	5	1,3
True-False	1	5	1,3
Sorting	16	51	14,4
Matching	8,8	23	6,5
TOTAL	100	355	100

As it can be seen in table 4, there are 355 questions in 25 exams. Although the ratio of the number of questions is included in the table to give information, it is the average scores that will give the main point. Because these scores also show the percentage ratio of question types in exams. These are the question types having the most grade value among all types of questions: Sorting questions, shortly-answered questions and multiple-choice questions. And those are the question types having the least grade value: Puzzle questions and true-false questions. It is better to use true-false questions less. Puzzle questions, however, are in need to be used more. Since these questions have a visual quality and are remarkable, they are questions whose motivation can positively affect student success. On the other hand, it was determined that questions were not distributed equally.

Table 5. Analyses of Question Types in Exams for Six Graders

Question type	Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
Open ended	21	46	16
Multiple choice	10,6	61	21,4
With short answer	8,8	51	17,8
Gap-filling	-	-	-
Composition	17	20	7,1
Application	10,8	36	12,5
Crossword	4	5	1,7
True False	9,6	25	8,9
Classification	14,2	36	12,5
Pairing	4	5	1,7
TOTAL	100	285	100

As it can be seen in table 5, there are 285 questions in 25 exams examined. These are the question types having the most grade value among all types of questions: Sorting questions, applied questions and open ended questions, and those are the question types having the least grade value: Puzzle questions and matching questions. True-false questions also have a significant grade emphasis; and that is not correct. As in the fifth grade, the necessary emphasis was not given to puzzle type questions in this class. The imbalance in the distribution of question types is also seen at this grade level. The fact that the fill-in-the-blank questions, which have a relatively high weight in the fifth grade (9%), were never used at this grade level indicates that the question type preferences were not planned.

Table 6. Analysis of the Question Types in the Seventh Grade Exams

Question type	Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
Open ended	14,8	57	14,8
Multiple choice	15,2	84	21,8
With short answer	10,6	36	9,4
Gap-filling	4,8	15	4
Composition	14	21	5,4
Application	10,6	52	13,5
Crossword	-	-	-
True False	6,6	21	5,4
Classification	12,8	57	14,8
Pairing	10,6	42	10,8
TOTAL	100	385	100

As it can be seen in table 6, there are 385 questions in 25 exams examined. These are the question types having the most grade value among all types of questions: Open-ended questions, multiple-choice questions and sorting questions. In addition, filling-the-blank questions has the least emphasis. It can be seen that the emphasis of the true-false question type is less than the sixth grade. It can also be seen that distribution of questions is more balanced than the other classes. The low number of true-false questions and gap-filling questions can be considered as a positive situation. Besides, it is a negative situation not to include any puzzle-type questions because puzzle type questions which are remarkable and motivative, can improve visual reading and visual thinking skills.

Table 7. Analysis of the Question Types in Eighth Grade Exams

Question type	Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
Open ended	16,35	40	11,1
Multiple choice	14,30	100	27,7
With short answer	10,95	66	18,4
Gap-filling	4	5	1,3
Composition	11,85	9	2,6
Application	13,2	80	22,2
Crossword	1,9	5	1,3
True False	5,2	10	2,6
Classification	16	40	11,1
Pairing	6,1	5	1,3
TOTAL	100	360	100

As it can be seen in table 7, there are 360 questions in total in 25 exams. These are the question types having the most grade value among all types of questions: multiple-choice questions and applied-questions. In addition, those are the question types having the least grade value: Puzzle questions, fill-in-the-blank questions and matching questions. Distribution of question types is imbalanced. Multiple-choice questions, have a significant grade, whereas these types of questions are insufficient to assess native language skills. There is also a luck factor when answering this kind of a questions. It is seen that some of the exams don't have composition-type questions. Whereas in order to answer that kind of questions student need to use critical, creative and multidirectional thinking skills. Besides, that helps us to evaluate student's thinking skills and native language skills at the same time.

Table 8. Score Emphasis of Question Types in Exams According to Grades (%)

Question Type	5th grade	6th grade	7th grade	8th grade	Average
Open ended	13,6	21	14,8	16	16,35
Multiple choice	15,4	10,6	15,2	16	14,30
With short answer	15,6	8,8	10,6	8,8	10,95
Gap-filling	9	-	4,8	2,2	4
Composition	8,6	17	14	7,8	11,85
Application	10	10,8	10,6	21,4	13,2
Crossword	2	4	-	1,6	1,9
True False	1	9,6	6,6	3,6	5,2
Classification	16	14,2	12,8	21	16
Pairing	8,8	4	10,6	1	6,1
TOTAL	100	100	100	100	100

When Table 8 is examined, it is seen that the most used question type is the open-ended question type. Sorting-questions are second mostly used questions. The least used question type is puzzle type questions. Even though these exams were constituted based on writing skills, it is noteworthy that there are so many multiple choice type questions (14.30%). This situation can be explained with the ease of evaluation of multiple choice questions and the effect of the multiple-choice exam system. Composition-type questions are not included adequately. The fact that these questions, which are used to directly measure the writing skill, have a weight of 11.85% in the exam can be interpreted as a problem in the evaluation of writing. 5 percent of the questions in exams are true-false questions. It is better not to use this kind of questions because of the luck factor they have and reducing the credibility of the exam. It is seen that there is not much of a puzzle type questions. Whereas puzzle-questions are motivative for students because of its visual and remarkable nature.

Findings and Comments for the Second Sub-Problem

1385 questions that took part in the exams included in the study were analyzed first on a class basis and then on a collective basis according to the cognitive process steps in the Renewed Bloom Taxonomy.

The distribution of the questions according to the cognitive levels according to the classes and the general situation are presented in the tables below:

Table 9. Analysis of the Fifth Grade Turkish Language Lesson Written Exams

Cognitive Process Step		Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
1. Recall	1.1. Recognition	0,6	2	0,6
	1.2. Reminiscence	35,6	130	36,6
2. Understanding	2.2. Sampling	7,4	30	8,4
	2.3. Classification	19	61	16,8
	2.5. Inference	5,5	30	8,4
3. Application	3.1. Executive	17,2	66	18,3
4. Analysis	4.3. Discussion	4,6	21	5,6
5. Evaluation	-	-	-	-
6. Creating	6.1. Creating	9	15	4,2
TOTAL		100	355	100

As it can be seen in table 9, there are 355 questions in total in 25 Turkish language lesson exams examined. Although the number of questions is also included to provide information, the average grades are mainly focused on in this table. Average scores also indicates what percentage of cognitive levels are included in these exams. As it can be seen in the tablet, the least included cognitive step is recognition. Recognition step should be used less because it only evaluates whether the concept is known. The most used cognitive step is recalling. Information on the step of recalling can assess what the concept is, however it is not appropriate for evaluating higher level learning. A total of eight cognitive processing steps were included in the exams; exam questions do not represent many cognitive steps. Especially, not including any evaluation-level questions is considered as a negative situation because education studies that are for evaluation step, requires to use critical, reflective etc. thinking processes and can contribute to student's mental and emotional growth. There is an imbalance in the existing cognitive process steps. For example, questions in the executive level have a score average of 17.2, while questions in the examining level have an average score of 4.6. Another noteworthy thing is the inadequateness of the questions and weight of the questions in the producing step. All of the questions in the producing step is about forming a text. There is no question that requires to form a text, in any steps except the step of producing. As it can be seen in the table, in the ten exams of twenty-five, students were not wanted to write composition. That indicates, the evaluation for writing skill is not proper. However, writing skill is one of the four basic language skills. This situation shows that there is a weakness in assessment and evaluation.

Table 10. Analyzes of Sixth Grade Turkish Language Lesson Written Exams

Cognitive Process Step		Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
1. Recall	1.3. Recognition	1	5	1,75
	1.4. Reminiscence	24,8	85	29,9
2. Understanding	2.1. Interpretation	6	10	3,5
	2.2. Sampling	1,8	10	3,5
	2.3. Classification	16,2	45	15,7
	2.5. Inference	6	25	8,7
	2.7. Explanation	2	5	1,7
3. Application	3.1. Executive	9,8	30	10,5
4. Analysis	4.1. Decomposition	1,8	10	3,5
	4.3. Discussion	6,6	20	7
5. Evaluation	5.1. Check	9	25	8,7
6. Creating	6.1. Creating	14	15	5,2
TOTAL		100	285	100

As it can be seen in table 10, there are 285 questions in total in twenty-five exams. In sixth grade exams, the most used cognitive process was recalling and the least used one was recognition. There are twelve cognitive steps in total, in exams. In this respect, it can be said that the questions of

the sixth grade are more inclusive than the fifth grade in terms of cognitive processing steps. There is an imbalance among However, there is an imbalance between the steps in these exams. For example, while the arithmetic mean of the questions at the decomposition level is 1.8, the arithmetic mean of the questions at the classification level is 16.2.

At this grade it is seen that the formation step is not represented in ten exams and the essay question is not included. However, the arithmetic mean of the forming step is higher than the fifth grade. Lack of questions for writing skills in some exams makes them problematic as well.

Table 11. Analysis of the Seventh Grade Turkish Language Lesson Written Exam

Cognitive Process Step		Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
1. Recall	1.1.Recognition	1	5	1,2
	1.2. Reminiscence	22,4	90	23,3
2. Understanding	2.1. Interpretation	6,8	30	7,7
	2.2. Sampling	4,6	25	6,4
	2.3. Classification	16,6	75	19,4
	2.5. Inference	2,4	15	3,8
3. Application	3.1. Executive	16,4	65	16,8
4. Analysis	4.3. Discussion	3,8	19	5,1
5. Evaluation	5.1. Check	10	40	10,3
6. Creating	6.1. Creating	16	21	5,5
TOTAL		100	385	100

As seen in Table 11, there are a total of 385 questions in the twenty-five written exams examined. As in the exams of other classes, the most frequently used cognitive level in seventh grade exams is remembering, and the least involved cognitive level is recognition. A total of ten cognitive steps were included in the exams. The distribution of the steps in these exams is also uneven. For example, while the arithmetic mean of the questions representing the inference step is 2.4, the arithmetic mean of the questions representing the classification step is 16.6. However, Turkish lesson also includes thinking education. Therefore, the ability to draw conclusions by reasoning needs to be measured more in exams. The number of exams that include questions in the creation step is higher at this grade level. The arithmetic mean of the build step is also relatively high.

Table 12. Analysis of the Eighth Grade Turkish Language Lesson Written Exams

Cognitive Process Step		Average Score (out of 100)	Number of questions	Number of Questions (%)
1. Recall	1.1.Recognition	2,2	5	1,3
	1.2.Reminiscence	14,8	80	22,2
2. Understanding	2.2. Sampling	2,8	10	2,7
	2.3. Classification	18,6	65	18
	2.5. Inference	19,2	75	20,8
3. Application	3.1. Executive	14,2	30	8,3
	3.2. Realization	6	25	6,9
4. Analysis	4.1. Decomposition	2	10	2,7
	4.3. Discussion	7	25	6,9
5. Evaluation	5.1. Check	6,6	25	6,9
6. Creating	6.1. Creating	6,6	10	2,7
TOTAL		100	360	100

As seen in Table 12, there are a total of 360 questions in the twenty-five written exams examined. The most represented cognitive process step is remembering, as in all classes. The least represented cognitive process step is the decomposition different from the other classes. Eleven cognitive levels were represented in the exams. Their distribution is more balanced than other classes.

It is seen that the building step is represented at least at this class level. The least number of questions about creation and the lowest average scores are in this class. Another point that draws attention in these exams is that the average of the inference step, which is low in other classes, is remarkably high in this class.

As a result of the analysis made at the classroom level, it was seen that the general distribution and average scores of the questions in the examined Turkish language lesson exams according to the cognitive process steps were as follows:

Table 13. Score Emphasis of the Cognitive Process Steps in the Exams according to the Grades (%)

Cognitive Process Step		5th grade	6th grade	7th grade	8th grade	Average
1. Recall	1.1.Recognition	0,6	1	1	2,2	1,2
	1.2.Reminiscence	35,6	24,8	22,4	14,8	24,4
2. Understanding	2.1. Interpretation	-	6	6,8	-	3,2
	2.2. Sampling	7,4	1,8	4,6	2,8	4,1
	2.3. Classification	19	16,2	16,6	18,6	17,6
	2.5. Inference	5,5	6	2,4	19,2	8,2
	2.7. Explanation	-	2	-	-	0,5
3. Application	3.1. Executive	17,2	9,8	16,4	14,2	14,4
	3.2. Realization	-	-	-	6	1,5
4. Analysis	4.1. Decomposition	-	1,8	-	2	
	4.3. Discussion	4,6	6,6	3,8	7	5,5
5. Evaluation	5.1. Check	-	9	10	6,6	6,4
6. Creating	6.1. Creating	9	14	16	6,6	11,4

As seen in Table 13, remembering the most represented cognitive process step in 100 written exams; it is seen that the least represented process step is the explanation. Thirteen cognitive process steps were included in the exams. The six cognitive processes not included are summarizing, comparing, organizing, criticizing, planning and producing. It is seen that the distribution of existing cognitive processing steps is unbalanced. The building step is poor in terms of both the number of questions and the average score. This suggests that the necessary importance is not given to measuring writing skill.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the findings, it is seen that in used written exams different type of questions are included, but the distribution of question types is imbalanced. In terms of grades, the question types having the most importance are open-ended, sorting and multiple choice questions. The least weighted questions are puzzle, fill-in-the-blanks and true-false type questions. Open-ended questions, are ideal for assessing skills in Turkish lessons. This type of questions, especially in the questions that are based on a text, can be used to evaluate reading comprehension. It is noteworthy that multiple choice questions also have a score close to open-ended questions. Multiple-choice questions should not be used in Turkish language education (Üstüner and Şengül, 2004, p.207). Multiple-choice questions are appropriate when it is needed to evaluate large group of people or vast range of information. These questions are insufficient to assess skills such as organizing and presenting emotions and thoughts (Temizkan and Sallabaş, 2011, p.210) and that is not a desired situation for Turkish language lessons. Moreover, when the Turkish language course schedule is examined, it is seen that there is no acquisition intensity that requires using multiple-choice questions. Additionally, according to Tekin (2003, p.150) there is a luck factor when reaching the true answer, and that affects validity and reliability negatively. Sorting questions are also ideal for Turkish language lessons if they are used supported by the question of why. However, when examining the questions in the exams, it is seen that such a situation does not exist. And that suggests that there might be a conclusion of luck factor. The least weighted questions type is puzzle. However, puzzle-type questions are suitable for use in Turkish language education because they have visual features and attract attention. It is seen that all of the puzzle-type questions evaluates vocabulary. To use puzzle-type questions that are shown to be an

ideal method to teach vocabulary by various researches (Gürdal and Arslan, 2011) more when evaluating vocabulary can affect student's success and motivation positively. Another less emphasized questions type is fill-in-the-blanks questions. That type of questions are generally used for word completion in text. Even though it can be used in Turkish language education, it is more suitable to use open-ended or applied questions instead. True-false questions having the least emphasis are not suitable for use in Turkish language education because the questions are very likely to be answered by chance. The results of the research regarding the question types partially overlap with the literature. In the research conducted by Göçer (2016), the written exam questions of Turkish language teachers who have graduated education were examined and it was determined that different question types were not included enough in the exams and multiple choice questions were included too much. In this study, it is noteworthy that there are too many multiple choice questions and the question types are not used in a balanced way. The results of the research conducted by Kilmen and Beyhen (2011) partially overlap with the results of this study. In both studies it is seen that classical and multiple-choice questions are used so often. However in this study, it was determined that the true-false questions were used less in contrast to the work of Kilmen and Beyhen. The difference might be a result of the time difference between the studies. In the study conducted by Çintaş-Yıldız (2015), it was determined that in the 5th, 6th and 7th grades, in the Turkish exams mostly used question type was multiple-choice and at least open-ended questions. Findings about multiple-choice questions in Çintaş-Yıldız's study overlap with this study because multiple-choice questions are one of the mostly used question types in this study. Open-ended questions were the most used question type in this study, unlike the other study. The difference in the results of the two studies can be attributed to the selection of samples.

In the result of examination of questions in written exam according to Revised Bloom Taxonomy, it is seen that in exams thirteen cognitive process steps are represented in exams. Summarizing, comparing, organizing, criticizing, planning, producing cognitive steps were never represented in any questions. Mostly emphasized cognitive process steps are recalling, sorting and executive. High number of questions representing recalling step affects the qualification of the exam negatively. Because recalling questions help to assess low level skills and since this method is based solely on retrieving information in long-term memory, it is a rote recitation. Students can easily solve these questions by just remembering the information needed. In exams, however, it is needed to ask questions leading students to high-level-thinking (Özden, 2005, p.153). Questions in sorting step, can be beneficial in Turkish language lessons if they are supported with the question why.

This cognitive process step cannot be described as very weak according to taxonomy, but solving these questions with the chance factor reduces reliability. Since there are two or three answer choices, student has a chance of at least 33 percent or 50 percent to find the right answer, even if the student knows nothing about the concept. It is ideal to use executive questions in practice-oriented lessons such as Turkish language. Student's ability to apply the information that the student knows theoretically can be evaluated with those questions. The least used cognitive process steps in exams were explaining, recognizing and substantiation.

Explanation questions that require skills such as determining cause-effect relationships and implementation questions that require the ability to apply the rules in the right situations are questions that can be easily used in Turkish language exams and can give accurate results in measuring native language skills.

Using the questions that are in recognition step less is appropriate. In fact, it would be more appropriate not to include these questions in the exams at all because recognition questions are unable to assess the degree of a skill, moreover, it is even insufficient in evaluating the knowledge by rote memorization. It is possible to say that the questions are generally at the lower cognitive process steps. Findings of the research overlap with the literature. In the study that was conducted by Kavruk and Çeçen (2013) written exams in Turkish language lessons were examined according to Bloom Taxonomy and it was seen that the questions were generally at the lower cognitive process steps. That means, the results of the studies overlap with each other. In the study conducted by Çintaş-Yıldız, it was observed that lower level cognitive processes were assessed intensely in Turkish language written exams, as in this study.

In the study conducted by Göçer (2016), Turkish language written exams prepared by postgraduate Turkish language teachers were examined according to the Detter Taxonomy, and as in this study, it was concluded that the questions were generally aimed at measuring lower-level skills. In the study conducted by Aktaş (2017), it was seen that Turkish language teacher candidates could not prepare questions that lead to thinking. In this study, it was seen that working Turkish teachers were in the same situation, the results of the two studies coincided.

In this direction;

1. Diversity in the question types used in exams and in the cognitive process steps represented,
2. Using the guidance of taxonomy in the process of preparing the activities in the textbooks,
3. Training assessment and evaluation courses in education faculties in a practical and functional manner,
4. Supporting in-service teachers with in-service training on measurement and evaluation,
5. It is suggested that the same type of studies be carried out in a way that covers different levels and lessons.

References

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(25), 99-118.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 44-61.

Bayrakçeken, S. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme: yazılı yoklamaların etkili kullanımı.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E., & Kremer, M. (2006). *Improving education through assessment, innovation, and evaluation. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences*.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(142), 3-14.

Can, G. (2005). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. (2014). *Veri toplama teknikleri: nicel-nitel, Tanrıöğen, A. (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri, 133-166.* Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni (Çev. Ed.: S. B. Demir).* Ankara: Eğiten Kitap.

Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(2).

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Duran, E., & Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *The Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, *2*(2), 14-40.

Duran, E. & Soyuçok, M. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 45-55

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme Ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(1), 51–62.

Gay, L. R. (1985). *Educational evaluation & measurement*. London: Pearson.

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 22-37.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 111-126.

Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gürdal, A., & Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara türkçe kelime öğretim yöntemi. *1. uygulamalı yabancı dil öğretimi ve uygulamalı dil bilim konferansı, Sarajevo, Bosna Hersek.*

Huitt, W. (2007, October). Assessment, measurement, and evaluation: Overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/measeval/msevlovr.html adresinden 11.09.2019 tarihinde alındı.

Kalanilayam, S. (2007). *Measurement And Evaluation*. Delhi: PHI Learning Private Limited.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarina ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 167-179.

Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(4), 1-9.

Kilmen, S., & Beyhan, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri düzce ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, *12*(2), 83-104.

Kizlik, B. (2012). Measurement, assessment, and evaluation in education. (*http://www.adprima.com/measurement.htm* adresinden 15.05.2020 adresinden 11.06.2019 tarihinde alındı.)

Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, *23*(111), 16- 21.

Mohan, R. (2016). Mearurement, evaluation and assessment in education. Delhi: PHI Learning.

Oktay, A. (2005). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme. Sağlam, M. (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleri,159-173.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi.

Resmî Gazete. (2018). (Sayı: 30318). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180131-3.htm adresinden 10.08.2020 tarihinde alındı.

Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.

Tekin, H. (2003). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı.

Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Nüve Matbaası.

Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 197-208.

Yiğit, F. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(205), 64-86.

EKUAD JETPR
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718
DOI: 10.38089/ekuad.2021.50
Cilt 7 (2021) Sayı 1, 98-111

Türkçe Dersi Yazılı Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Mehmet SOYUÇOK[1], Zekerya BATUR[2]

Öz

Araştırmacıların gözlemleri sonucu Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavları ortak paylaşım noktası özelliği gösteren sitelerden alıp kullandıkları ve kendilerinin hazırladıkları sınavları da bu sitelere yükledikleri belirlenmiştir. Bu siteler öğretmenler arasında oldukça popülerdir, örneğin yedinci sınıf seviyesindeki bir sınav kırk bin defa indirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimindeki yazılı sınavlarda yer verilen soru tiplerini ve bunların bilişsel süreç basamaklarındaki yerlerini belirlemektir. Çalışma, doküman analizine dayalı nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışma kapsamında veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı ortaokul birinci dönem birinci Türkçe yazılı sınavlarının incelenmesiyle elde edilmiştir. Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin yaygın olarak başvurduğu egitimhane.com, hangisoru.com, bilgiyelpazesi.com ve dilbilgisi.net sitelerinden alınan toplam yüz adet Türkçe yazılı sınavı alt problemler doğrultusunda incelenmiştir. Ortaokuldaki her sınıf seviyesinden eşit sayıda yazılı çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamındaki sorular, soru tiplerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmiştir. Türkçe sınavları öğrencinin zihinsel süreçlerini aktif olarak kullanmalarına dayandığı için taksonominin sadece bilişsel süreç boyutları göz önünde bulundurulmuştur. İnceleme yapılırken sorular tek tek ele alınmış ve tabloyla karşılaştırılmıştır. Bulguların kesinleştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunlar birbirinden bağımsız şekilde soruları taksonomiye göre incelemişlerdir. Uzmanların ve araştırmacıların soruların taksonomiye göre dağılımı konusunda görüş birliğine varmalarıyla listeler kesinleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kullanılan yazılı sınavlarda farklı türde sorulara yer verildiği görülmüştür, fakat soru-soru tipi dağılımı dengeli değildir. Sınavlarda puan bakımından en çok açık uçlu, sınıflama ve çoktan seçmeli tipindeki sorulara ağırlık verilmiştir; en az ağırlığa sahip olanlar ise bulmaca, boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipindeki sorulardır. Yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksomosine göre incelenmesi sonucunda sınavlarda on üç bilişsel süreç basamağının temsil edildiği görülmektedir. Özetleme, karşılaştırma, örgütleme, eleştirme, planlama ve üretme süreç basamakları ise hiçbir soruda temsil edilmemiştir. En fazla ağırlığa sahip olan bilişsel süreç basamakları anımsama, sınıflama ve yürütmedir.

Anahtar Kelimeler

Taksonomi
Dil Eğitimi
Ölçme
Değerlendirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.07.2020
Kabul Tarihi: 09.01.2021
E-Yayın Tarihi: 29.04.2021

[1]Bilim Uzmanı, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü , Türkçe Eğitimi, Türkiye,, mehmetssoyucok@gmail.com, 0000-0001-8388-2130
[2]Prof. Dr. , Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi , Türkçe Eğitimi, Türkiye,, zekerya.batur@usak.edu.tr, 0000-0002-7918-5305

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri bir bütün olarak değerlendirilmeli, sürecin her aşamasına gereken önem verilmelidir. Aşamalarda eksiklikler, kurgusal yanlışlıklar olması veya bazı aşamalara gereken önemin verilmemesi, bütün süreci olumsuz etkiler ve eğitim öğretimin amaçlarına ulaşılamamasına sebep olur. Öğretim faaliyetlerini oluşturan bu aşamalardan biri de ölçme değerlendirmedir.

Ölçme değerlendirme iki ayrı etkinliğin bir araya getirilmesi ve işe koşulmasıyla ortaya çıkar. Literatür tarandığında ölçmenin ilgilenilen özelliğin ölçülerek, ortaya çıkan sonuçların sayı veya sembollerle ifade edilmesi ve bir şeyin kalitesinin, özelliklerinin boyutlarının, performansının, miktarının belirlenmesi şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Bayrakçeken, 2009, s.13; Braun, Kanjee, Bettinger ve Kremer, 2006, s.9; Calp, 2010, s.445; Demirel, 2010, s.104; Erkuş, 2012, s.7; Kalanilayam, 2007, s.1; Kizlik, 2014, s.1; Mohan, 2016, s.25; Turgut, 1977, s.11). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçüt yardımıyla değerlendirilerek karara varılması olarak tanımlanmaktadır (Bayrakçeken, 2009, s.13; Can, 2005, s.211, Calp, 2010, s.445; Gay, 1985, s.43; Güler, 2011, s.12; Huitt, 2007, s.1; Kalanilayam, 2007, s.1; Kizlik, 2014, s.2; Oktay, 2005, s.162). Literatürden hareketle ölçme değerlendirmeyi, ölçmeyle elde edilen verilerin bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanan karar verme süreci, şeklinde tanımlamak mümkündür.

Eğitimde ölçme değerlendirme temel olarak öğrencinin ve öğretim sürecinin başarı durumunu görmek ve bundan sonra yapılacak olan çalışmaları şekillendirmek maksadıyla yapılır (Akyol, 2006, s.187; Yiğit, 2015, s.64-65). Göçer'e (2019, s.112) göre ise ölçme değerlendirme, hedeflere ulaşmada en temel unsurdur. Ölçme değerlendirme sonuçları öğretmenin özeleştiri yapmasını da sağlar. Sonuçlar doğrultusunda benimsenen yaklaşımlar, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller vb. değiştirilebilir. Ölçme değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrenciye verilen nitelikli geri bildirimler yoluyla da öğrencilerin yanlışlarını görmeleri; bu yolla öğrenmeleri ve öğrenme stillerini geliştirmeleri sağlanabilir (Ferguson, 2011, s.60). Yani ölçme değerlendirme yapılırken durumun tespiti kadar iyileştirilmesi de hedeflenmelidir. "Değerlendirme son aşama veya amaç değil bir araçtır" (Duran ve Soyuçok, 2020: s.47).

Bir ders kapsamında ölçme değerlendirme sürecinin nasıl şekilleneceği kanun, tüzük ve yönetmeliklere, öğretim programlarına, benimsenen stratejilere, uygulanan yöntem ve tekniklere, disiplin alanının gereklerine, öğretmenin tercihlerine göre değişir. Ölçme değerlendirmede yazılı yoklama gibi klasik uygulamaların yanı sıra akran değerlendirme, öz değerlendirme, portfolyo gibi alternatif yaklaşımlar da mevcuttur. Şu an benimsenmekte olan yapılandırmacı yaklaşımda bu alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının kullanılması tavsiye edilmektedir (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012, s.168). Gerçekten de süreç içinde aktif olan öğrencinin sadece klasik usullerle değerlendirilmesi doğru değildir (Anıl ve Acar, 2008, s.46). Okullarda notlara yansıyan değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılacağı ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Buna göre her dersten iki sınav yapılır ve bu sınavlardan her biri diğer ölçme araçları olan proje ödevleri ve ders içi performansların tamamının toplamıyla aynı ağırlığa sahiptir (Resmi Gazete, 31.01.2018). Buradan hareketle okullardaki ölçme değerlendirme uygulamalarının, benimsenen yaklaşımın aksine, sınav odaklı olduğunu söylemek mümkündür.

Okullardaki sınavların, Beden Eğitimi gibi bazı dersler dışında, yazılı olarak yapılması eğitim öğretim sürecinde yazılı sınavların önemini arttırmaktadır. Yazılı sınavların içeriği amaçlara ve öğretmenin tercihlerine göre değişim gösterse de ölçme değerlendirmede kullanılan yazılı soruların taşıması gereken bazı özellikler vardır (Kutlu, 1999: s.20):

"1. Sorular, yalın, anlaşılır bir dille yazılmalı; dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.

2. Sorudan öğrenciler farklı anlamlar ve yorumlar çıkarmamalıdır.

3. Soruyla, ölçülmeye çalışılan davranış ne ise, sadece o sorulmalıdır.

4. Sorular gereksiz ipuçlarını ve ayrıntılı bilgileri içinde taşımamalıdır.

5. Sorular konunun özüyle ilişkili olmalıdır.

6. Genellikle kesin ve tek yanıtı olan sorular sorulmalıdır.

7.Soruyla ölçülen davranış ne ise, o davranışın beklenen öğrenme düzeyinde gösterilmesini gerektirmelidir.

8.Soruyla ölçülmesi amaçlanan davranışı yeterince kazanmış öğrenciler, soruyu doğru yanıtlayabilmelidir.

9. Sorular, öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.

10. Sorular, öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlamalıdır.

11. Sorular, öğrencinin yeni davranışlar kazanmasına olanak hazırlamalıdır.

12. Sorular, öğrencinin, hem bilgi birikimine uygun hem de onu geliştirici olmalıdır.

13. Sorular, öğrenciyi araştırma, inceleme ve gözlem yapmaya da yöneltebilmelidir."

Sınavın biçim ve içeriği nasıl olursa olsun, sorular sayılan niteliklere sahip olmalıdır. Yazılı sınavlar çok çeşitli biçimlerde oluşturulabilir. Bu çeşitlilik kullanılan soru tiplerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen sınavlarda dersin kazanımlarına, elindeki imkânlara, öğrenci seviyesine göre belirlediği çeşitli soru türlerine yer verebilir:

Açık Uçlu Sorular: Hazırlaması genellikle kısa süren fakat değerlendirmesi uzun süren sorulardır. Üst düzey öğrenmeleri değerlendirmek için idealdir.

Kısa Cevaplı Sorular: Cevap vermek için bir ya da birkaç kelime veya cümlenin yeterli olduğu sorulardır.

Boşluk Doldurma Soruları: Yazılanlarda bırakılan boşlukların doldurulmasına dayanan sorulardır.

Doğru Yanlış Soruları: Yazılanların doğru mu yoksa yanlış mı olduğunun belirtildiği sorulardır. Şans faktörü yüksektir.

Eşleştirme Soruları: Yazılan ifade ile uyumlu olan karşı gruptaki ifadenin birbiriyle eşleştirilmesine dayanır. Sınavın kâğıdında karmaşa olmaması için görsel düzene dikkat edilmelidir.

Çoktan Seçmeli Sorular: İstenen cevabın verilen seçenekler arasından bulunarak işaretlenmesine dayanır. Şans faktörü vardır. Özellikle büyük gruplara uygulanan ve kapsamı çok geniş olan sınavlarda idealdir.

Bulmaca Tarzı Sorular: Cevapların bir bulmaca üzerine yazılmasına dayanır. Yapı itibariyle ipucu verebilir.

Kompozisyon Tipi Sorular: Bir olayı, olguyu, sözü, durumu, görseli, duygu ve düşünceyi ele alan, öyküleyici veya bilgilendirici bir metin üretmeyi gerektiren sorulardır.

Uygulama Soruları: Öğrencilerin verilen bir kurala veya anlam ilişkisine bağlı olarak yazılı şekilde örnekler vermelerini, işlemler yapmalarını gerektiren sorulardır.

Sınıflama Soruları: Birden çok maddenin iki veya daha fazla başlık altında gruplandırılmasına dayanan sorulardır.

Bloom Taksonomisi 1956 yılında ortaya atıldığından beri yirmi iki dile çevrilmiş ve öğretim programlarında, dolayısıyla da ölçme değerlendirme uygulamalarında etkili olmuştur. Ortaya konmasının üzerinden uzun zaman geçmesi, o zamandan beri eğitimle ilgili yeni yaklaşım ve uygulamaların üretilmesi sebebiyle taksonomi 2001 yılında gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir (Bümen, 2010, s.4). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi boyutu ve bilişsel işlem boyutu olmak üzere iki boyutludur. Bunların temel ve alt türleri şu şekildedir:

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutları

BİLGİ BOYUTUNUN TEMEL VE ALT TÜRLERİ	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ	Öğrencilerin bir disiplinde mutlaka bilmeleri gereken ya da içinde problem çözecekleri temel ögeler
AA. Terimler bilgisi	Teknik terimler bilgisi, müzikal semboller
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Temel doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ	Geniş yapılar arasında birlikte görev yapacak temel ögeler arasındaki karşılıklı ilişkiler
BA. Sınıflama ve kategoriler bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletme türleri
BB. İlke ve genellemeler bilgisi	Pisagor teoremi, arz talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrim kuramı, tarihî bir kongrenin yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ	Bir şeyin nasıl yapılacağı, yöntem ve teknikler, becerileri kullanmadaki ölçütler, algoritmalar, elde etme yolları
CA. Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Çeşitli renkleri kullanarak boyam, tamsayıları bölme algoritmaları
CB. Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci kanununu içeren işlemi uygulamada kullanılan ölçütler, bir fizibilite çalışmasını değerlendirmedeki ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	Bireyin kendi biliş süreci ile ilgili farkındalığı ve bilgisi gibi genel olarak bilişle ilgili olan bilgiler
DA. Stratejik Bilgi	Ders kitabındaki konunun yapısını ana hatlarıyla ortaya çıkarmayla ilgili bilgi, çeşitli öğrenme stratejileri bilgisi
DB. Uygun bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler bilgisi	Belli öğretmenlerin yürüttüğü test türleri bilgisi, farklı görevlerin bilişsel gereksinimlerine ilişkin bilgi
DC. Özbilgi (biliş ve öğrenme ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini tanıma)	Bir yazıyı eleştirme bilgisi, bireysel yeterlik ve yetersizliklerin bilgisi, sahip olunan bilgi düzeyinin farkında oluşla ilgili bilgi

(Anderson ve diğerleri, 2001, 29'dan uyarlayan Bümen, 2010: s.5)

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutları

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTLARI	ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme
1.1. TANIMA	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
1.2. ANIMSAMA	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama
2. ANLAMA	Öğretimsel mesajdan sözel, yazılı ya da grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturmak
2.1. YORUMLAMA	Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama
2.2. ÖRNEKLEME	Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme
2.3. SINIFLAMA	Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama
2.4. ÖZETLEME	Bir filmdeki olayları kısaca özetleme
2.5. SONUÇ ÇIKARMA	Yabancı dil öğrenirken örneklerden yola çıkarak dilbilgisi kurallarını belirleme
2.6. KARŞILAŞTIRMA	Tarihsel olaylarla günümüzdeki durumları karşılaştırma
2.7. AÇIKLAMA	18. yy.de Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama
3. UYGULAMA	Verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma
3.1. YÜRÜTME	Çok basamaklı bir tamsayıyı bir başka tamsayıya bölme
3.2. GERÇEKLEŞTİRME	Newton'un ikinci kanununun hangi durumda uygun olacağını tespit etme
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle/bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etme
4.1. AYRIŞTIRMA	Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme
4.2. ÖRGÜTLEME	Tarihsel bir açıklamadaki bilgileri lehte ya da aleyhte kanıtlar hâline getirme
4.3. İRDELEME	Bir deneme üzerinden yazarın politik görüşünü ortaya çıkarma
5.DEĞERLENDİRME	Ölçütlere ve standartlara dayalı yargıya varma
5.1. DENETLEME	Bir bilim insanının gizlenmiş verilerle bilimsel bir sonuç çıkarıp çıkarmadığını belirlemek
5.2. ELEŞTİRME	Verilen problemde hangi iki yöntemin en iyi olduğuna karar verme
6. YARATMA	Ögeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, ögeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme
6.1. OLUŞTURMA	Gözlenmiş bir fenomen için denence "hipotez" üretme
6.2. PLANLAMA	Verilen tarihsel bir konuda araştırma planı tasarlama
6.3. ÜRETME	Belli amaçlar ve belli canlı türleri için doğal yaşam ortamları geliştirme

(Anderson ve diğerleri, 2001, 32'den uyarlayan Bümen, 2010: s.7)

Taksonominin yeni hâlinin ayrıntılı oluşu, ölçme değerlendirme yapan herkes gibi Türkçe öğretmenlerinin de işine yarayacaktır. Taksonomi bu hâliyle programdaki kazanımlarla hedeflenen seviyenin belirlenmesini ve bu seviyenin ölçme değerlendirme uygulamalarına yansıtılmasını sağlayabilir.

Çalışmanın Amacı

Ölçme değerlendirme etkinlikleri sadece bir not verme ve karara varma yolu olarak görülmemeli; aynı zamanda bir öğretim aracı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü sınavlardan sonra yapılan analizler ve verilen geribildirimler öğrenciler için yeni öğrenme imkânları sunabilir. Bu bakımdan ölçme değerlendirme uygulamaları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de ölçme değerlendirme etkinliklerinin önemli bir kısmını yazılı sınavlar oluşturmaktadır. Yazılı sınavların nitelikli olması, hem öğrenmeyi sağlayacak hem de öğrenci başarısı hakkında gerçekçi bilgiler sunacaktır. Bu bakımdan yazılı sınavlarda kullanılan soru tipleri ve sınavlardaki soruların bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı incelenmesi gereken bir konudur. Bu çalışmanın da amacı, Türkçe eğitimindeki yazılı sınavlarda yer verilen soru tiplerini ve bunların bilişsel süreç basamaklarındaki yerlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır:

1. Uygulanan Türkçe sınavlarında kullanılan soru tiplerinin dağılımı nasıldır?
2. Uygulanan yazılı sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli ile verilerin toplanması ve analizi süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe eğitimindeki yazılı sınav uygulamalarına yönelik durum tespiti yapmayı amaçlayan bu araştırma, doküman analizine dayalı nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda ele alınan konu olduğu gibi ele alınır (Creswell, 2017, s.185). Doküman incelemesinde araştırma konusuyla ilgili her türlü dokümanın incelenmesiyle veri toplanması söz konusudur (Cemaloğlu, 2014, s.154).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veriler birinci dönem birinci Türkçe yazılı sınavlarının incelenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmacıların gözlemleri sonucu Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavları ortak paylaşım noktası özelliği gösteren sitelerden alıp kullandıkları ve kendilerinin hazırladıkları sınavları da bu sitelere yükledikleri belirlenmiştir. Bu siteler öğretmenler arasında oldukça popülerdir, örneğin yedinci sınıf seviyesindeki bir sınav kırk bin defa indirilmiştir. Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin yaygın olarak başvurduğu egitimhane.com, hangisoru.com, bilgiyelpazesi.com ve dilbilgisi.net sitelerinden alınan toplam yüz adet Türkçe yazılı sınavı alt problemler doğrultusunda incelenmiştir. Her sınıf seviyesinden eşit sayıda yazılı çalışmaya dâhil edilmiştir. İncelenen yazılı sınavlarla ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3. Sitelerden alınan soru sayıları

Site Adı	Yazılı Sayısı
egitimhane.com	30
hangisoru.com	28
bilgiyelpazesi.com	22
dilbilgisi.net	20
TOPLAM	100

Bu sınavları hazırlayanların da hâlihazırdaki Türkçe öğretmenleri olması ve dosyaların indirilme sayıları sitedeki sınavlardan elde edilen verilerin genellenmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Çalışmanın başlangıcında birinci dönemdeki her iki sınavın da incelenmesi

tasarlanmış; fakat ikinci sınavların çok büyük oranda test şeklinde olduğunun anlaşılmasıyla, birinci alt probleme yönelik sağlıklı bulgular elde edilemeyeceği için, bundan vazgeçilmiş ve çalışma birinci dönem birinci sınavlarla sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında birinci dönem birinci Türkçe yazılı sınavlarındaki sorular, soru tiplerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmiştir. Türkçe sınavları öğrencinin zihinsel süreçlerini aktif olarak kullanmalarına dayandığı için taksonominin sadece bilişsel süreç boyutları göz önünde bulundurulmuştur. İnceleme yapılırken sorular tek tek ele alınmış ve tabloyla karşılaştırılmıştır. Birinci alt probleme yönelik bulgular iki alan uzmanının onayı alındıktan sonra kesinleştirilmiştir. İkinci alt problem için ise araştırmacılardan farklı olarak ikisi Türkçe eğitimi uzmanı, biri ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere üç uzmandan daha yardım alınmıştır. Bunlar birbirinden bağımsız şekilde soruları taksonomiye göre incelemişlerdir. Uzmanların ve araştırmacıların soruların taksonomiye göre dağılımı konusunda görüş birliğine varmalarıyla listeler kesinleştirilmiştir. Böylece geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgu ve yorumlar alt problem başlıkları altında verilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamına alınan sınavlarda bulunan 1385 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç basamaklarına göre önce sınıf bazında ardından toplu olarak analiz edilmiştir. Soruların bilişsel basamaklara göre dağılımının sınıflara göre dağılımı ve genel durum aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 4. Beşinci Sınıf Sınavlarındaki Soru Tiplerinin Analizi

Soru Tipi	Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
Açık uçlu	13,6	51	14,4
Çoktan seçmeli	15,4	56	15,7
Kısa cevaplı	15,6	72	20,3
Boşluk doldurma	9	26	7,3
Kompozisyon	8,6	19	5,2
Uygulama	10	47	13,1
Bulmaca	2	5	1,3
Doğru-yanlış	1	5	1,3
Sınıflama	16	51	14,4
Eşleştirme	8,8	23	6,5
TOPLAM	100	355	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere 25 sınavda 355 soru bulunmaktadır. Tabloda bilgi vermek için soru sayısı oranlarına yer verilse de asıl fikir verecek olan ortalama puanlardır. Çünkü bunlar aynı zamanda soru tiplerinin sınavlardaki yüzdelik oranını göstermektedir. Sınavlarda en fazla puan ağırlığına sahip soru tipleri sınıflama, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soru tipleridir. En az ağırlığa sahip olanlar ise bulmaca ve doğru-yanlış soru tipleridir. Doğru yanlış sorularının az kullanılması doğru bir uygulamadır. Bulmaca tipi sorulara ise daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü bu sorular görsel nitelik taşımaları ve dikkat çekici olmaları sebebiyle motivasyonu öğrenci başarısını olumlu etkileyebilecek sorulardır. Öte yandan soru tiplerinin dağılımının dengesiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Altıncı Sınıf Sınavlarındaki Soru Tiplerinin Analizi

Soru Tipi	Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
Açık uçlu	21	46	16
Çoktan seçmeli	10,6	61	21,4
Kısa cevaplı	8,8	51	17,8
Boşluk doldurma	-	-	-
Kompozisyon	17	20	7,1
Uygulama	10,8	36	12,5
Bulmaca	4	5	1,7
Doğru-yanlış	9,6	25	8,9
Sınıflama	14,2	36	12,5
Eşleştirme	4	5	1,7
TOPLAM	100	285	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere incelenen 25 sınavda toplam 285 soru bulunmaktadır. Sınavlarda en fazla puan ağırlığına sahip soru tipleri sınıflama, uygulama ve açık uçlu soru tipleridir. En az ağırlığa sahip olanlar ise bulmaca ve eşleştirme soru tipleridir. Doğru yanlış sorularının da önemli bir puan ağırlığına sahip olduğu görülmektedir; bu da yanlıştır. Beşinci sınıfta olduğu gibi bu sınıfta da bulmaca tipi sorulara gereken ağırlık verilmemiştir. Soru tiplerinin dağılımındaki dengesizlik bu sınıf seviyesinde de görülmektedir. Beşinci sınıfta yüksek sayılabilecek bir ağırlığa sahip olan (%9) boşluk doldurma sorularının bu sınıf seviyesinde hiç kullanılmaması soru tipi tercihlerinde plânlı olunmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Yedinci Sınıf Sınavlarındaki Soru Tiplerinin Analizi

Soru Tipi	Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
Açık uçlu	14,8	57	14,8
Çoktan seçmeli	15,2	84	21,8
Kısa cevaplı	10,6	36	9,4
Boşluk doldurma	4,8	15	4
Kompozisyon	14	21	5,4
Uygulama	10,6	52	13,5
Bulmaca	-	-	-
Doğru-yanlış	6,6	21	5,4
Sınıflama	12,8	57	14,8
Eşleştirme	10,6	42	10,8
TOPLAM	100	385	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere 25 sınavda toplam 385 soru bulunmaktadır. Sınavlarda en fazla puan ağırlığına sahip soru tipleri açık uçlu, çoktan seçmeli ve sınıflama soru tipleridir. En az ağırlığa sahip olan ise boşluk doldurma soru tipidir. Doğru-yanlış soru tipinin ağırlığının altıncı sınıfa göre az olduğu görülmektedir. Ayrıca soru tiplerinin dağılımı diğer sınıflara göre daha dengelidir denebilir. Doğru-yanlış soruları ile boşluk doldurma sorularının az sayıda olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bulmaca tipi sorulara hiç yer verilmemesi ise olumsuz bir durumdur. Çünkü ilgi çekici ve motive edici olduğu bilinen bulmaca tipi sorular görsel okumayı ve görsel düşünmeyi de geliştirilebilir.

Tablo 7. Sekizinci Sınıf Sınavlarındaki Soru Tiplerinin Analizi

Soru Tipi	Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
Açık uçlu	16,35	40	11,1
Çoktan seçmeli	14,30	100	27,7
Kısa cevaplı	10,95	66	18,4
Boşluk doldurma	4	5	1,3
Kompozisyon	11,85	9	2,6
Uygulama	13,2	80	22,2
Bulmaca	1,9	5	1,3
Doğru-yanlış	5,2	10	2,6
Sınıflama	16	40	11,1
Eşleştirme	6,1	5	1,3
TOPLAM	100	360	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere 25 sınavda toplam 360 soru bulunmaktadır. Sınavlarda en fazla puan ağırlığına sahip soru tipleri çoktan seçmeli ve uygulama soru tipleridir. En az ağırlığa sahip olan ise eşleştirme, boşluk doldurma ve bulmaca soru tipleridir. Soru tiplerinin dağılımı dengesizdir. Çoktan seçmeli soruların ağırlığı çok fazladır, hâlbuki bu tip sorular ana dili becerilerini ölçmede yetersizdir. Ayrıca bu soruların cevaplanmasında şans faktörü devreye girer. Bazı sınavlarda kompozisyon tipi soru bulunmadığı görülmüştür. Hâlbuki bu tip yazma becerisinin yanı sıra eleştirel, yaratıcı ve çok yönlü düşünme becerisini de kullanmayı gerektirir. Bu da öğrencilerin düşünme yeteneklerini ve ana dili yeterliliklerini bir arada değerlendirebilmeyi sağlar.

Tablo 8. Sınavlardaki Soru Tiplerinin Sınıflara Göre Puan Ağırlıkları (%)

Soru Tipi	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Ortalama
Açık uçlu	13,6	21	14,8	16	16,35
Çoktan seçmeli	15,4	10,6	15,2	16	14,30
Kısa cevaplı	15,6	8,8	10,6	8,8	10,95
Boşluk doldurma	9	-	4,8	2,2	4
Kompozisyon	8,6	17	14	7,8	11,85
Uygulama	10	10,8	10,6	21,4	13,2
Bulmaca	2	4	-	1,6	1,9
Doğru-yanlış	1	9,6	6,6	3,6	5,2
Sınıflama	16	14,2	12,8	21	16
Eşleştirme	8,8	4	10,6	1	6,1
TOPLAM	100	100	100	100	100

Tablo 8 incelendiğinde en çok kullanılan soru tipinin açık uçlu soru tipi olduğu görülmektedir. Sınıflama tipi sorular ise ikinci sıradadır. En az kullanılan soru tipi, bulmaca tipi sorulardır. Sınavlar yazmaya dayalı yapılandırılmalarına rağmen çoktan seçmeli tipindeki soruların da fazla oluşu (%14,30) dikkat çekmektedir. Bu durum; çoktan seçmeli sınavların değerlendirilmesinin kolaylığına ve çoktan seçmeli sınav sisteminin etkisine bağlanabilir. Kompozisyon tipi sorulara ise yeterince yer verilmediği görülmektedir. Yazma becerisini doğrudan ölçmeye yarayan bu soruların sınavda %11,85 ağırlığa sahip olması, yazmanın değerlendirilmesinde aksaklık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınavlardaki soruların %5'ini ise doğru-yanlış tipi sorular oluşturmaktadır. Şans faktörüyle yanıtlanabildikleri ve sınavın güvenilirliğini düşürdükleri için bu soruların kullanılmaması daha yerinde olur. Bulmaca tipi sorulara ise çok az yer verildiği görülmektedir. Hâlbuki bulmaca tipi sorular, görsel özellik taşımaları ve dikkat çekici olmaları sebebiyle öğrencileri motive edicidir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamına alınan sınavlarda bulunan 1385 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç basamaklarına göre önce sınıf bazında ardından toplu olarak analiz edilmiştir. Soruların bilişsel basamaklara göre dağılımının sınıflara göre dağılımı ve genel durum aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 9. Beşinci Sınıf Türkçe Yazılı Sınavlarına Ait Analizler

Bilişsel Süreç Basamağı		Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
1. Hatırlama	1.1. Tanıma	0,6	2	0,6
	1.2. Anımsama	35,6	130	36,6
2. Anlama	2.2. Örnekleme	7,4	30	8,4
	2.3. Sınıflama	19	61	16,8
	2.5. Sonuç Çıkarma	5,5	30	8,4
3. Uygulama	3.1. Yürütme	17,2	66	18,3
4. Çözümleme	4.3. İrdeleme	4,6	21	5,6
5. Değerlendirme	-	-	-	-
6. Yaratma	6.1. Oluşturma	9	15	4,2
	TOPLAM	100	355	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere incelenen 25 Türkçe yazılısında toplam 355 soru bulunmaktadır. Bilgi vermek için soru sayılarına da yer verilse de bu tabloda asıl olarak ortalama puanlar üzerinde durulmuştur. Ortalama puanlar aynı zamanda bu sınavların genelinde hangi bilişsel basamağa yüzde kaçlık yer verildiğini de göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere en az yer verilen bilişsel basamak tanımadır. Tanıma basamağı sadece kavramın adının bilinip bilinmediğini ölçtüğü için az yer verilmesi gereken bir bilişsel basamaktır. En fazla yer verilen bilişsel basamak ise anımsamadır. Anımsama düzeyindeki bilgiler, kavramın ne olduğu konusundaki bilgiyi ölçebilir, fakat üst düzey öğrenmeler için uygun değildir. Sınavlarda toplam sekiz bilişsel işlem basamağına yer verilmiştir; sınav soruları birçok bilişsel basamağı temsil etmemektedir. Özellikle değerlendirme düzeyinde hiç soru bulunmamasının olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir. Çünkü değerlendirme basamağına yönelik olan eğitim çalışmaları eleştirel, yansıtıcı vb. düşünce süreçlerini kullanmayı gerektirir ve öğrencinin hem zihinsel hem duygusal gelişimine katkı sağlayabilir. Var olan bilişsel süreç basamaklarında ise dengesizlik vardır. Örneğin yürütme basamağındaki sorular 17,2 puan ortalamasına sahipken, irdeleme basamağındaki sorular 4,6 puan ortalamasına sahiptir. Dikkat çekici diğer bir nokta ise oluşturma basamağındaki soru sayısının ve bu soruların ağırlıklarının yetersiz oluşudur. Oluşturma basamağındaki bütün sorular bir metin üretme ile ilgilidir. Oluşturma basamağında olmayıp da metin üretmeyi gerektiren bir soru ise yoktur. Tabloda görüldüğü üzere yirmi beş sınavdan on tanesinde öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmemiştir. Bu da yazma becerisine dönük ölçmenin zayıf kaldığını göstermektedir. Hâlbuki yazma becerisi, dört temel dil becerisinden biridir. Bu durum ölçme değerlendirmede zayıflık olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Altıncı Sınıf Türkçe Yazılı Sınavlarına Ait Analizler

Bilişsel Süreç Basamağı		Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
1. Hatırlama	1.1. Tanıma	1	5	1,75
	1.2. Anımsama	24,8	85	29,9
2. Anımsama	2.1. Yorumlama	6	10	3,5
	2.2. Örnekleme	1,8	10	3,5
	2.3. Sınıflama	16,2	45	15,7
	2.5. Sonuç Çıkarma	6	25	8,7
	2.7. Açıklama	2	5	1,7
3. Uygulama	3.1. Yürütme	9,8	30	10,5
4. Çözümleme	4.1. Ayrıştırma	1,8	10	3,5
	4.3. İrdeleme	6,6	20	7
5. Değerlendirme	5.1. Denetleme	9	25	8,7
6. Yaratma	6.1. Oluşturma	14	15	5,2
TOPLAM		100	285	100

Tabloda 10'da görüldüğü üzere incelenen yirmi beş yazılı sınavda toplam 285 soru bulunmaktadır. Altıncı sınıf sınavlarında da en fazla yer verilen bilişsel basamak anımsama, en az yer verilen bilişsel basamak ise tanımadır. Sınavlarda toplam on iki bilişsel basamağa yer verilmiştir. Bu

açıdan altıncı sınıfların sorularının beşinci sınıfa göre bilişsel işlem basamakları açısından daha kapsayıcı olduğu söylenebilir. Fakat bu sınavlarda da basamaklar arasında dengesizlik söz konusudur. Örneğin, ayrıştırma basamağındaki soruların aritmetik ortalaması 1,8 iken sınıflama basamağındaki soruların aritmetik ortalaması 16,2'dir. Bu sınıf seviyesinde de on sınavda oluşturma basamağının temsil edilmediği ve kompozisyon sorusuna yer verilmediği görülmektedir. Buna rağmen oluşturma basamağının aritmetik ortalaması beşinci sınıfa göre daha yüksektir. Bazı sınavlarda yazma becerisine yönelik soru bulunmaması bunları da problemli hâle getirmektedir.

Tablo 11. Yedinci Sınıf Türkçe Yazılı Sınavlarına Ait Analizler

Bilişsel Süreç Basamağı		Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
1. Hatırlama	1.1. Tanıma	1	5	1,2
	1.2. Anımsama	22,4	90	23,3
2. Anlama	2.1. Yorumlama	6,8	30	7,7
	2.2. Örnekleme	4,6	25	6,4
	2.3. Sınıflama	16,6	75	19,4
	2.5.Sonuç Çıkarma	2,4	15	3,8
3. Uygulama	3.1. Yürütme	16,4	65	16,8
4. Çözümleme	4.3. İrdeleme	3,8	19	5,1
5. Değerlendirme	5.1. Denetleme	10	40	10,3
6. Yaratma	6.1. Oluşturma	16	21	5,5
TOPLAM		100	385	100

Tablo 11'de görüldüğü üzere incelenen yirmi beş yazılı sınavda toplam 385 soru bulunmaktadır. Diğer sınıfların sınavlarında olduğu gibi yedinci sınıf sınavlarında da en fazla yer verilen bilişsel basamak anımsama, en az yer verilen bilişsel basamak ise tanımadır. Sınavlarda toplam on bilişsel basamağa yer verilmiştir. Bu sınavlarda da basamakların dağılımı dengesizdir. Örneğin sonuç çıkarma basamağını temsil eden soruların aritmetik ortalaması 2,4 iken sınıflama basamağını temsil eden soruların aritmetik ortalaması 16,6'dır. Hâlbuki Türkçe dersi aynı zamanda düşünme eğitimini de içerir. Bu yüzden akıl yürüterek sonuç çıkarma becerisinin sınavlarda daha fazla ölçülmesi gerekmektedir. Oluşturma basamağındaki sorulara yer veren sınav sayısı bu sınıf seviyesinde daha fazladır. Oluşturma basamağının aritmetik ortalaması da nispeten yüksektir.

Tablo 12. Sekizinci Sınıf Türkçe Yazılı Sınavlarına Ait Analizler

Bilişsel Süreç Basamağı		Ortalama Puan (100 üzerinden)	Soru Sayısı	Soru Sayısı Oranı (%)
1. Hatırlama	1.1. Tanıma	2,2	5	1,3
	1.2. Anımsama	14,8	80	22,2
2. Anlama	2.2. Örnekleme	2,8	10	2,7
	2.3. Sınıflama	18,6	65	18
	2.5. Sonuç Çıkarma	19,2	75	20,8
3. Uygulama	3.1. Yürütme	14,2	30	8,3
	3.2. Gerçekleştirme	6	25	6,9
4. Çözümleme	4.1. Ayrıştırma	2	10	2,7
	4.3. İrdeleme	7	25	6,9
5. Değerlendirme	5.1. Denetleme	6,6	25	6,9
6. Yaratma	6.1. Oluşturma	6,6	10	2,7
TOPLAM		100	360	100

Tabloda 12'de görüldüğü üzere incelenen yirmi beş yazılı sınavda toplam 360 soru bulunmaktadır. En fazla temsil edilen bilişsel süreç basamağı bütün sınıflarda olduğu gibi anımsamadır. En az temsil edilen bilişsel süreç basamağı ise diğer sınıflardan farklı olarak ayrıştırmadır. Sınavlarda on bir bilişsel basamak temsil edilmiştir. Bunların dağılımları, diğer sınıflara göre daha dengelidir. Oluşturma basamağının en az bu sınıf seviyesinde temsil edildiği görülmektedir.

Oluşturmayla ilgili en az soru sayısı ve en düşük ortalama puanlar bu sınıftadır. Bu sınavlarda dikkat çeken bir başka husus da diğer sınıflarda düşük olan sonuç çıkarma basamağı ortalamasının bu sınıfta dikkat çekici şekilde yüksek olmasıdır.

Sınıf seviyesinde yapılan analizler sonucunda, incelenen Türkçe sınavlarındaki soruların bilişsel süreç basamaklarına göre genel dağılımlarının ve ortalama puanlarının aşağıdaki şekilde olduğu görülmüştür:

Tablo 13. Sınavlardaki Bilişsel Süreç Basamaklarının Sınıflara Göre Puan Ağırlıkları (%)

Bilişsel Süreç Basamağı		**5. Sınıf**	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**	**Genel Ortalama**
1. Hatırlama	1.1. Tanıma	0,6	1	1	2,2	1,2
	1.2. Anımsama	35,6	24,8	22,4	14,8	24,4
2. Anlama	2.1. Yorumlama	-	6	6,8	-	3,2
	2.2. Örnekleme	7,4	1,8	4,6	2,8	4,1
	2.3. Sınıflama	19	16,2	16,6	18,6	17,6
	2.5. Sonuç Çıkarma	5,5	6	2,4	19,2	8,2
	2.7. Açıklama	-	2	-	-	0,5
3. Uygulama	3.1. Yürütme	17,2	9,8	16,4	14,2	14,4
	3.2. Gerçekleştirme	-	-	-	6	1,5
4. Çözümleme	4.1. Ayrıştırma	-	1,8	-	2	
	4.3. İrdeleme	4,6	6,6	3,8	7	5,5
5. Değerlendirme	5.1. Denetleme	-	9	10	6,6	6,4
6. Yaratma	6.1. Oluşturma	9	14	16	6,6	11,4

Tablo 13'te görüldüğü üzere incelenen 100 yazılı sınavda en çok temsil edilen bilişsel süreç basamağının anımsama; en az temsil edilen süreç basamağının ise açıklama olduğu görülmektedir. Sınavlarda toplam on üç bilişsel süreç basamağına yer verilmiştir. Yer verilmeyen altı bilişsel süreç ise özetleme, karşılaştırma, örgütleme, eleştirme, planlama ve üretmedir. Var olan bilişsel işlem basamaklarının dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. Oluşturma basamağı hem soru sayısı hem de ortalama puan bakımından zayıftır. Bu da yazma becerisinin ölçülmesine gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre kullanılan yazılı sınavlarda farklı türde sorulara yer verildiği görülmüştür, fakat soru-soru tipi dağılımı dengeli değildir. Sınavlarda puan bakımından en çok açık uçlu, sınıflama ve çoktan seçmeli tipindeki sorulara ağırlık verilmiştir; en az ağırlığa sahip olanlar ise bulmaca, boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipindeki sorulardır. Açık uçlu soru tipi, Türkçe dersindeki becerileri ölçmek için idealdir. Bu tarz sorular, özellikle metne bağlı sorularda, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde kullanılabilir. Çoktan seçmeli soruların da açık uçlu sorulara yakın bir puana sahip olmaları dikkat çekicidir. Çoktan seçmeli soruların Türkçe eğitiminde kullanılmaması gerekir (Üstüner ve Şengül, 2004, s.207). Çoktan seçmeli sorular büyük gruplarla yapılan veya geniş bir bilgi alanını ölçmeyi gerektiren durumlara uygundur. Bu sorular duygu, düşüncelerin düzenleyerek sunma gibi becerilerini ölçmede yetersiz kalır (Temizkan ve Sallabaş, 2011, s.210). Bu da Türkçe dersi için istenen bir durum değildir. Kaldı ki Türkçe dersi programı incelendiğinde çoktan seçmeli soru kullanmayı gerektirecek bir kazanım yoğunluğu olmadığı görülmektedir. Ayrıca Tekin'e (2003, s.150) göre bu sorularda şans yoluyla doğru cevaba ulaşma imkânı vardır, bu da geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkiler. Sınıflama yapmayı gerektiren sorular, neden sorusuyla desteklenerek kullanılmaları durumunda Türkçe dersi için ideal sorulardır. Fakat sınavlardaki sorular incelendiğinde böyle bir durumun olmadığı görülmektedir. Bu da şans faktörünün devreye girmiş olabileceğini akla getirmektedir. En az ağırlığa sahip soru tipi bulmacadır. Hâlbuki bulmaca tarzı sorular görsel özellik taşımaları ve dikkat çekmeleri sebebiyle Türkçe eğitiminde kullanılmaya uygun sorulardır. Bulmaca tipi soruların tamamının kelime bilgisini ölçmeye dönük sorular olduğu görülmektedir. Kelime öğretiminde ideal bir yöntem olduğu çeşitli araştırmalarla (Gürdal ve Arslan, 2011) ortaya konan bulmacaların kelime bilgisini ölçmede daha çok kullanılması öğrencinin başarısını ve sınav

motivasyonunu da olumlu etkileyebilir. Az ağırlığa sahip olan diğer bir soru tipi de boşluk doldurmadır. Bu soru tipi ise genellikle bağlamsal olarak kelime tamamlamaya yönelik kullanılmıştır. Türkçe eğitiminde kullanılabilecek bir soru tipi olmakla birlikte aynı amaca hizmet eden açık uçlu sorulara veya uygulamalı sorulara yer verilmesi daha uygundur. En az ağırlığa sahip olan doğru yanlış soruları ise Türkçe dersinde kullanılması uygun olmayan sorulardır. Çünkü soruların şansla cevaplanma olasılığı çok yüksektir. Araştırmanın soru tipleriyle ilgili sonuçları literatürle kısmen örtüşmektedir. Göçer (2016) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü öğrenim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav soruları incelenmiş ve sınavlarda farklı soru tiplerine yeterince yer verilmediği ve çoktan seçmeli sorulara fazla yer verildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada da çoktan seçmeli soruların fazla oluşu ve soru tiplerinin dengeli kullanılmayışı dikkat çekmektedir. Kilmen ve Beyhen (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları kısmen örtüşmektedir. Her iki çalışmada da klâsik yazılı soruların ve çoktan seçmeli soruların yüksek oranda kullanıldığı görülmekle birlikte; bu çalışmada Kilmen ve Beyhen'in çalışmasının aksine doğru-yanlış sorularının az kullanıldığı belirlenmiştir. Bu farklılık, araştırmalar arasındaki zaman farkına bağlanabilir. Çintaş-Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada 5, 6 ve 7. Sınıflardaki Türkçe sınavlarında en çok çoktan seçmeli sınavların, en az ise açık uçlu soruların kullanıldığı belirlenmiştir. Çintaş-Yıldız'ın çalışmasındaki çoktan seçmeli sorularla ilgili bulgular bu çalışmayla örtüşmektedir, çünkü çoktan seçmeli sorular bu çalışmada da en fazla yer verilen soru tiplerinden biridir. Açık uçlu sorular ise bu çalışmada diğer çalışmanın tersine en çok yer verilen soru tipi olmuştur. İki araştırmanın sonuçlarındaki farklılık, örneklem seçimlerine bağlanabilir.

Yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksomosine göre incelenmesi sonucunda sınavlarda on üç bilişsel süreç basamağının temsil edildiği görülmektedir. Özetleme, karşılaştırma, örgütleme, eleştirme, planlama ve üretme süreç basamakları ise hiçbir soruda temsil edilmemiştir. En fazla ağırlığa sahip olan bilişsel süreç basamakları anımsama, sınıflama ve yürütmedir. Anımsama basamağının fazla olması sınavların niteliğini düşürücü bir durumdur çünkü anımsama soruları, alt düzey becerileri ölçmeye yarar ve sadece uzun süreli bellekteki bilgilerin çağrılmasına dayandığı için ezbere yönlendiricidir. Öğrenciler bu soruları, bilgilerini basit şekilde hatırlayarak çözebilirler. Hâlbuki sınavlarda üst düzey düşünmeye yönlendirici soruların sorulması gerekir (Özden, 2005, s.153). Sınıflama basamağındaki sorular Türkçe derslerinde neden sorusuyla desteklendiğinde faydalı olabilir. Bu bilişsel süreç basamağı taksonomiye göre çok zayıf olarak nitelendirilemez ancak bu soruların şans faktörüyle çözülebilmesi güvenilirliği düşürmektedir. Çünkü öğrencinin bu sorularda önünde iki veya üç seçenek vardır, hiçbir şey bilmeyen bir öğrenci de bu soruları %33 veya %50 ihtimalle doğru yapabilir. Yürütme sorularının Türkçe gibi uygulamaya dönük derslerde kullanılması idealdir. Öğrencinin teorik olarak bildiği kuralları uygulayabilme durumu bu sorularla anlaşılabilir. Sınavlarda en az temsil edilen bilişsel süreç basamakları ise açıklama, tanıma ve gerçekleştirmedir. Neden-sonuç ilişkilerini tespit etme gibi becerileri gerektiren açıklama soruları ile kuralları doğru durumlarda uygulayabilme becerisini gerektiren gerçekleştirme soruları Türkçe sınavlarında rahatlıkla kullanılabilecek sorulardır ve ana dili becerilerini ölçmede sağlıklı sonuçlar verebilir. Tanıma basamağındaki soruların az olması ise çok isabetlidir. Hatta bu sorulara sınavlarda hiç yer verilmemesi daha isabetli olacaktır. Çünkü tanıma soruları becerinin derecesini ölçemez hatta ezber bilgilerin değerlendirilmesinde de yetersizdir. Soruların genel olarak, alt basamaktaki bilişsel süreç basamaklarında olduklarını söylemek mümkündür. Araştırmanın bulguları literatürle örtüşmektedir. Kavruk ve Çeçen (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi yazılı sınavları Bloom Taksonomisine göre incelenmiş ve soruların alt düzeydeki basamaklara yönelik olduğu görülmüştür. Yani iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Çintaş-Yıldız tarafından yapılan çalışmada bu çalışmada olduğu gibi Türkçe yazılı sınavlarında yoğunlukla alt seviyedeki bilişsel süreçlerin ölçüldüğü görülmüştür. Göçer (2016) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrenim gören Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları Türkçe yazılı sınavları Detter Taksonomisine göre incelenmiş ve bu çalışmada da olduğu gibi soruların genellikle alt basamaktaki becerileri ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktaş (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının düşünmeye yöneltici sorular hazırlayamadıkları görülmüştür. Bu çalışmada ise çalışan Türkçe öğretmenlerinin aynı durumda oldukları görülmüştür, iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Bu doğrultuda;

1. Sınavlarda kullanılan soru tiplerinde ve temsil edilen bilişsel süreç basamaklarında çeşitliliğe gidilmesi,
2. Ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanması sürecinde taksonominin yol göstericiliğinden yararlanılması,
3. Eğitim fakültelerindeki ölçme değerlendirme derslerinin uygulamaya dönük ve işlevsel olarak işlenmesi,
4. Çalışmakta olan öğretmenlere ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitimlerle destek sağlanması,
5. Aynı tarz çalışmaların değişik kademeleri ve dersleri kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(25), 99-118.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 44-61.

Bayrakçeken, S. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme: yazılı yoklamaların etkili kullanımı.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E., & Kremer, M. (2006). *Improving education through assessment, innovation, and evaluation. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.*

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(142), 3-14.

Can, G. (2005). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. (2014). *Veri toplama teknikleri: nicel-nitel, Tanrıöğen, A. (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri, 133-166.* Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni (Çev. Ed.: S. B. Demir).* Ankara: Eğiten Kitap.

Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(2).

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Duran, E., & Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *The Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, *2*(2), 14-40.

Duran, E. & Soyuçok, M. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 45-55

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme Ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(1), 51–62.

Gay, L. R. (1985). *Educational evaluation & measurement*. London: Pearson.

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 22-37.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 111-126.

Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gürdal, A., & Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara türkçe kelime öğretim yöntemi. *1. uygulamalı yabancı dil öğretimi ve uygulamalı dil bilim konferansı, Sarajevo, Bosna Hersek.*

Huitt, W. (2007, October). Assessment, measurement, and evaluation: Overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/measeval/msevlovr.html adresinden 11.09.2019 tarihinde alındı.

Kalanilayam, S. (2007). *Measurement And Evaluation*. Delhi: PHI Learning Private Limited.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarina ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 167-179.

Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(4), 1-9.

Kilmen, S., & Beyhan, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri düzce ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, *12*(2), 83-104.

Kizlik, B. (2012). Measurement, assessment, and evaluation in education. (*http://www.adprima.com/measurement.htm* adresinden 15.05.2020 adresinden 11.06.2019 tarihinde alındı.)

Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, *23*(111), 16- 21.

Mohan, R. (2016). Mearurement, evaluation and assessment in education. Delhi: PHI Learning.

Oktay, A. (2005). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme. Sağlam, M. (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleri,159-173.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi.

Resmî Gazete. (2018). (Sayı: 30318). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180131-3.htm adresinden 10.08.2020 tarihinde alındı.

Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.

Tekin, H. (2003). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı.

Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Nüve Matbaası.

Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 197-208.

Yiğit, F. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(205), 64-86.